

Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение  
высшего образования  
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт педагогики, психологии и социологии  
Кафедра общей и социальной педагогики

УТВЕРЖДАЮ  
Заведующий кафедрой

\_\_\_\_\_  
подпись      инициалы, фамилия  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_ г.

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ  
ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ,  
ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКОМ ДОМЕ

наименование ВКР (МД, ДП, ДР, БР)

44.04.01. Педагогическое образование. 44.04.01.03 Социально-педагогическое  
наименование темы, код и наименование специальности (специализации),  
сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов  
направления, магистерской программы

Научный руководитель	_____	<u>доцент, к.психол.н</u>	<u>О.Н. Финогенова</u>
	подпись, дата	должность, ученая степень	инициалы, фамилия
Выпускник	_____		<u>Т.С. Прасолова</u>
	подпись, дата		инициалы, фамилия
Рецензент	_____	<u>зав. кафедрой, к.п.н.</u>	<u>С.А. Фёдорова</u>
	подпись, дата	должность, ученая степень	инициалы, фамилия

Красноярск 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1 Психолого – педагогические исследования процесса жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме .....	8
1.1 Психолого – педагогические аспекты жизненного самоопределения, подростков .....	8
1.2 Психолого – педагогические особенности подростков, воспитывающихся в детском доме .....	22
1.3 Психолого – педагогические условия жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме .....	36
Выводы по главе 1.....	50
2 Организация опытно экспериментального исследования педагогических условий обеспечения жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме.....	53
2.1 Этапы и методы организации экспериментальной работы .....	53
2.2 Модель психолого – педагогического сопровождения жизненного сопровождения подростков, воспитывающихся в детском доме.....	539
2.3 Тренинг психолого – педагогического сопровождения жизненного самоопределения «Учусь жить самостоятельно» .....	62
2.4 Анализ апробации программы сопровождения жизненного самоопределения подростков – воспитанников детского дома .....	75
Выводы по главе 2.....	90
Заключение .....	93
Список использованных источников .....	99
Приложение А .....	107
Приложение Б .....	118

## ВВЕДЕНИЕ

На начало 2016 года численность детей, состоящих на учете в государственном банке данных о детях, оставшихся без попечения родителей, составляла 71 156 ребенка, из них 54 813 это дети старше 10 лет [28].

По итогам 2016 года в Красноярском крае проживают 15 276 детей из категории детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, что составляет 2,5 % от численности детского населения Красноярского края. Из них 2 656 чел. состоят на учете в Региональном банке данных о детях, оставшихся без попечения родителей, и воспитываются в государственных учреждениях [36].

В настоящее время государство взяло на себя поддержку и заботу о сиротах, но к данной проблеме должен быть привлечен весь социум, общество для создания благоприятных условий для проживания.

Так Уполномоченный при Президенте Российской Федерации по правам ребенка П. Астахова: в докладе 2013г. «Защита прав и свобод детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, - приоритетная задача государства» [8] упоминает, что в соответствии с положениями Концепции демографической политики России на период до 2025 года, Указами и Поручениями Президента Российской Федерации, постановлениями Правительства России, в центре и регионах реализуется комплекс мер, направленных на развитие различных форм семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, социальной адаптации и профессионального сопровождения воспитанников детских интернатных учреждений.

В национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 гг., одной из основных проблем в сфере детства является социальная исключенность уязвимых категорий детей (дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети-инвалиды и дети, находящиеся в социально опасном положении). В Российской Федерации во всех случаях особое и

достаточное внимание должно быть уделено детям, относящимся к уязвимым категориям. Необходимо разрабатывать и внедрять формы работы с такими детьми, позволяющие преодолевать их социальную исключенность и способствующие реабилитации и полноценной интеграции в общество. Так же в 5 разделе одной из задач является создание системы постинтернатного сопровождения выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из их числа для их социализации в обществе[2].

Можно отметить существенное противоречие между государственным заказом, предполагающим создание условий для самоопределения данной категории детей и нехваткой психолого–педагогических технологий для сопровождения жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме.

**Целью работы** является исследование психолого-педагогических условий обеспечения жизненного самоопределения, подростков, воспитывающихся в детском доме.

**Объектом исследования** является процесс жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме.

**Предмет исследования:** психолого-педагогическое сопровождение обеспечения условий жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме.

**Гипотеза:** психолого-педагогическое сопровождение процесса жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме, предполагает развитие ключевых компонентов жизненного самоопределения:

- когнитивный, который заключается в знании о своих ценностях, ресурсах и особенностях социальной ситуации самоопределения;
- мотивационно–ценностный, предполагает наличие способности формирования мотива к самоопределению и самоактуализации;
- эмоционально – волевой – способность к реализации волевых усилий по отношению к собственной жизни, самоопределению;

— действительно – практический, как умение реализовывать действия по самоопределению.

Исходя из цели, объекта, предмета и гипотезы исследования, определены следующие задачи:

1. Изучить психолого-педагогические исследования по проблемам жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме.
2. Выявить и обосновать педагогические условия обеспечения жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме.
3. Организация опытно экспериментального исследования педагогических условий обеспечения жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме.
4. Разработка и апробация модели психолого-педагогических условий обеспечения жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме.
5. Провести исследование психолого-педагогической эффективности разработанной модели.

Теоретико-методологическими основами исследования являются фундаментальные труды отечественных и зарубежных исследователей:

— положения концепции жизненного пути личности (К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн и др.) и причинно-целевой концепции психологического времени (Е.И. Головаха, А.А. Кроник);

— психологические теории развития личности: Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, И.С. Кон, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.;

— психолого-педагогические подходы при создании условий самоопределения: событийный подход - А.С. Макаренко; деятельностный подход - Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев; средовой подход - В.И. Слободчиков, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локк, К.Н. Вентцель, Б.Д. Эльконин, Г.А. Ковалева, И.Д. Фрумин, В.А. Ясвин, Г. Ричардсон, О. Конт, Г. Спенсер и М. Вебер, В. Вундт;

— проблема самоопределения исследовалась многими отечественными и зарубежными учеными, такими как К. Роджерс, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, А.В. Мудрик, Э. Эриксон, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, А.К. Маркова, С.П. Крягжде, Э. Берн, Ф.Р. Филиппов, И.В. Дубровина, Дж. Марше, В. Франкл, Дж. Келли, А.В. Петровский, Э. Фромм, А. Маслоу;

— теоретические исследования особенностей развития личности, воспитывающейся вне семьи в работах Л. И. Божович, И. В. Дубровина, Л. В. Маликов, В. С. Мухина, В.Н. Ослон, М.И. Лисина, А. М. Прихожан, М. Селигман, Н. Н. Толстых.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Краевого государственного казенного учреждения, для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Сосновоборский детский дом» (далее КГКУ «Сосновоборский детский дом») в период с 01.08.2015 г. по 30.05.2017г. В исследовании приняли участие подростки – воспитанники КГКУ «Сосновоборский детский дом», в возрасте от 14 до 18 лет, всего 11 человек, 4 юноши и 7 девушек. Экспериментальное исследование включало в себя четыре этапа – подготовительный, констатирующий, формирующий, контрольный.

В рамках подготовительного этапа (01.09.2015– 01.01.2016гг.) мы определяли замысел исследования. Нам необходимо было увидеть, какие теоретические положения преобладают в науке по данной проблеме. Мы изучали, в каком состоянии находится методологическая и методическая база психолого-педагогических условий обеспечения жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме. В соответствии с этим изучалась и анализировалась целесообразная психологическая, педагогическая, философская литература, что позволило выявить состояние и степень разработанности, изученности данной проблемы в настоящее время.

В итоге данного этапа разработан пакет диагностических методик по изучению жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в

детском доме. Разработан теоретико-методологический аппарат исследования, определен замысел исследования.

Констатирующий этап (01.01.2016-01.03.2016гг.)

Данный этап предполагает рассмотрение теоретических аспектов жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме, а также проведение диагностики особенностей жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме.

Для изучения особенностей жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме, нами были подобраны и использовались следующие методики:

- «Тест смысложизненных ориентаций» Дж. Крамбо и Л. Махолик, в адаптации Д.А. Леонтьева;
- методика «Жизненный путь» Л.Ф. Бурлачук.

Формирующий этап (01.03.2016-01.04.2017гг.) включает разработку и апробацию тренинга «Учусь жить самостоятельно», организацию выездных мини сессий с погружением «Я-студент».

На контрольном этапе (апрель – май 2017г.) осуществляется анализ эффективности проведения формирующей работы по данной проблеме и обобщение полученных результатов.

Структура диссертации и основное содержание. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложений, которые включают программу тренинга «Учусь жить самостоятельно». Список литературы содержит 64 наименования.

# **1 Психолого – педагогические исследования процесса жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме**

## **1.1 Психолого – педагогические аспекты жизненного самоопределения, подростков**

В подростковом возрасте происходит формирование относительно устойчивого представления о себе. Важными характеристиками данного возраста являются самоопределение, построение жизненных планов, поиск и осознание смыслов своей жизни, устремленность в будущее «образ будущего и пр. Продуктивность их реализации обусловлена умением (способностью) личности воспринимать и осознавать себя во времени, умение сопоставлять свои способности с желаниями, умение планировать, определять свое психологическое (субъективное) время.

В этот период у человека возникает особое целостное новообразование, которое в психологической литературе обозначается термином «самоопределение». В подростковом возрасте перед человеком встают основные задачи социального и личностного самоопределения. Возникают такие серьезные вопросы как поиск своего дела, места в жизни, в соответствии с возможностями и способностями, поиск. Психологи, педагоги отмечают, что в подростковый период происходит резкая смена внутренней позиции, заключающаяся в том, что устремленность в будущее становится основной направленностью личности и проблема выбора профессии, дальнейшего жизненного пути находится в центре внимания интересов, планов подростков. Человек стремится занять внутреннюю позицию взрослого, осознать себя в качестве члена общества, определить себя в мире, а именно понять себя и свои возможности в совокупности с пониманием своего места и назначения в жизни.

Самосознание, система норм и ценностей формируется в условиях, заданных социумом, проблема восприятия ими своего жизненного пути особенно актуальна, так как перед ними возникает проблема самоопределения.



Самоопределение рассматривается как одно из ведущих новообразований подросткового возраста.

Согласно новейшему философскому словарю самоопределение трактуется, как процесс и результат выбора личностью своей позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком свободы [21, с.275]

Согласно К.А. Абульхановой - Славской, самоопределение - это осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений. При этом она подчеркивает, что от того, как складывается система отношений (к коллективному субъекту, к своему месту в коллективе и другим его членам), зависит самоопределение и общественная активность личности. Центральным моментом самоопределения выделяет также самодетерминацию, собственную активность, осознанное стремление занять определенную позицию.

Опираясь на труды П.П. Соболя самоопределение рассматривается, как одна из сторон самореализации, ключевым моментом которой является индивидуальный выбор цели и способов (путей) ее достижения, на конкретном отрезке жизни субъекта и самоограничение (самоконтроль), не препятствующее развитию личности.

Множество определений данного термина встречаем в литературе. Так в трактате "Об обязанностях" Цицерон [52, с.102], показано, насколько значимо найти собственный путь в подростковом возрасте, который соответствует способностям и склонностям, предостерегая молодежь от ошибок в выборе жизненного пути, мыслители древности подчеркивали, что подросткам присущи черты, благодаря которым они способны самостоятельно решать сложные проблемы, касающиеся его будущего. Подростковый возраст легковверен и чрезмерно оптимистичен, но главное - он исполнен надежд и уверенности в будущем, стремится к нему, не удовлетворяясь прошлым и настоящим.

Проблемой самоопределения занимались многие отечественные и зарубежные психологи, такие как К. Роджерс, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, А.В. Мудрик, Э. Эриксон, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, А.К. Маркова, С.П. Крягжде, Э. Берн, Ф.Р. Филиппов, И.В. Дубровина, Дж. Марше, В. Франкл, Дж. Келли, А.В. Петровский, Э. Фромм, А. Маслоу и др. Несмотря на многочисленные подходы и взгляды к данной проблематике, она остается актуальной и на сегодняшний день, ставя перед человечеством постоянно новые вопросы.

Виктор Франкл в работе «Человек в поисках смысла» представляет, что одной из главных причин ноогенного невроза (проявляющегося в скуке и апатии), является отсутствие цели существования. Поэтому одним из условий полноценного и счастливого существования, с точки зрения В. Франкла, является обретение личностью смысла жизни и реализация его. В. Франкл подчеркивал, что поиск смысла – необходимое условие, но не самоцель. «Самоактуализация — это не конечное предназначение человека. Подобно счастью, самоактуализация является лишь результатом, следствием осуществления смысла. Лишь в той мере, в какой человеку удастся осуществить смысл, который он находит во внешнем мире, он осуществляет и себя. Если он намеревается актуализировать себя вместо смысла, смысл самоактуализации тут же теряется» [51, с.67].

В. Франкл сопоставляет «самоопределение» с таким понятием, как «самотрансценденция», а именно умение «выходить за рамки самого себя», способность находить новые смыслы в конкретном деле и во всей жизни. Следовательно, смысл определяет сущность самоопределения [51, с.78].

В теории личности А. Адлера [14, с.123] важным понятием является «жизненный план» или «путеводный образ», в котором выражается уникальный для каждого индивидуума способ адаптации к жизни. В соответствии с идеей о том, что базовым стремлением является преодоление неполноценности и стремление к превосходству, А. Адлер рассматривал их как основной источник мотивации, силу, организующую жизнь и придающую ей

смысл. А. Адлер полагал, что процесс стремления к превосходству начинается на пятом году жизни и проходит через всю жизнь, формируя уникальный жизненный смысл, который практически не изменяется с пяти лет. В процессе профориентации необходимо учитывать – и рассматривать как одну из опорных точек самоопределения - такое свойство личности, как жизненный стиль. А. Адлер предлагает типологию жизненных установок, обусловленных стилями жизни: управляющий тип, берущий тип, избегающий тип и социально полезный тип.

В теории личности К.Г. Юнга [27, с.95] появляется понятие самореализации. Автор придавал первостепенное значение такой жизненной цели индивида, как «обретение самости». Согласно Юнгу, конечная жизненная цель – это полная реализация «Я», то есть становление единого, неповторимого и целостного индивида. Развитие каждого человека уникально, продолжается на протяжении всей жизни и включает в себя процесс индивидуализации. Индивидуализация - это сознательная реализация человеком своей уникальной психической реальности, полное развитие и выражение всех элементов личности. В качестве итога этого процесса, выступает самореализация – конечная стадия развития личности, доступная только способным и высокообразованным людям, имеющим достаточный жизненный досуг. Самореализации достигают далеко не все люди. Самоопределение как результат не является автоматически достижимым, чтобы человек достиг самоопределения, необходима как его собственная деятельность, так и помощь специалистов.

Ш. Бюлер в качестве главной движущей силы развития рассматривала врожденное стремление человека к самоосуществлению. В ее работах обоснован тезис о том, что полнота самоосуществления, самоисполненности прямо связана со способностью человека ставить перед собой цели, адекватные его внутренней сущности [22, с.29].

В гуманистической психологии проблема самоопределения имеет особое значение. Основная модель личности в гуманистической психологии –

ответственный человек, свободно делающий свой выбор среди всевозможных представленных ему возможностей. Одна из важнейших концепций гуманистической психологии – концепция становления. Человек не статичен, он всегда в процессе становления. Будучи свободным, человек несет ответственность за реализацию как можно большего числа возможностей; жизнь человека наполнена только при соблюдении этого условия. Высшей потребностью человека является потребность самоактуализации, то есть желание человека стать тем, чем он может стать, достичь вершины потенциала. Обозначим, что в парадигме гуманистической психологии задача специалиста, сопровождающего процесс самоопределения личности – воодушевить подростка путеводной звездой самореализации как высшего и главного назначения человека. Выбор профессии – это лишь вопрос о средствах самореализации, вопрос важный, но являющийся инструментальным по отношению к главной цели – поиску себя.

С точки зрения социологического подхода самоопределение понимается как результат вхождения в некоторую социальную структуру и фиксация этого результата.

В психологическом подходе первоочередно ценен процесс, т.е. психологические механизмы, которые, обуславливают, какое бы то ни было, вхождение индивида в социальные структуры. На основе этого критерия большинство имеющейся литературы по самоопределению относится к социологическому подходу; количество работ, в которых рассматриваются собственно психолого-педагогические механизмы самоопределения, чрезвычайно ограничено.

Методологические основы психолого-педагогического подхода к проблеме самоопределения были заложены С.Л. Рубинштейном [45, с.123]. Проблема самоопределения, рассматривалась им в контексте проблемы детерминации. В свете выдвинутого им принципа - внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия – «Тезис, согласно которому внешние причины действуют через внутренние условия так, что эффект

воздействия зависит от внутренних свойств объекта, означает, по существу, что всякая детерминация необходима как детерминация другим, внешним, и как самоопределение (определение внутренних свойств объекта). По отношению к уровню человека в понятии самоопределения для С.Л. Рубинштейна выражается самая суть, смысл принципа детерминизма: «смысл его заключается в подчеркивании роли внутреннего момента самоопределения, верности себе, не одностороннего подчинения внешнему». Более того, сама «специфика человеческого существования заключается в мере соотношения самоопределения и определения другими (условиями, обстоятельствами), в характере самоопределения в связи с наличием у человека сознания и действия».

Проблема самоопределения - это проблема взаимодействия индивида и общества. В этой проблеме высвечиваются основные моменты взаимодействия: социальная детерминация индивидуального сознания и роль собственной активности субъекта в этой детерминации. На разных уровнях это взаимодействие обладает своими специфическими характеристиками, которые нашли свое отражение в различных психологических теориях по проблеме самоопределения.

Самоопределение личности с точки зрения общего подхода личности в обществе было рассмотрено в работах В.Ф. Сафина и Г.П. Никова [18, с.23]. Авторы считают, самоопределение не может не опираться на субъективную сторону самосознания - осознания своего «я», которое выступает как внутренняя причина социального созревания. Они исходят из характеристики «самоопределившейся личности», которая для авторов является синонимом «социально созревшей» личности. В психологическом плане, самоопределившаяся личность - это «субъект», осознавший, что он хочет. Его цели, жизненные планы, идеалы, что он может - его возможности, склонности, дарования, что он есть - его личностные и физические свойства, что от него хочет или ждет коллектив, общество. Это - субъект, который готов функционировать в системе общественных отношений.

Самоопределение - это «относительно самостоятельный этап социализации, суть которого заключается в формировании индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества». Основными критериями границ и этапов самоопределения «следует считать уровень понимания личностью смысла жизни, смену воспроизводящего вида деятельности и полноту уровня соотнесенности «хочу»- «могу»- «есть»- «требуют» у конкретной личности» [18, с.28]. В.Ф. Сафин и Г.П. Ников считают движущей силой самоопределения личности противоречия между «хочу» - «могу» - «есть» - «ты обязан», которые трансформируются в «я обязан, иначе не могу». Авторы утверждают, что соотнесение данных элементов, т.е. самооценка, рядом с идентификацией является вторым механизмом для самоопределения личности, без которого невозможна персонификация. При взаимодействии этих механизмов первый по преимуществу обслуживает поведенческий аспект самоопределения, второй - когнитивный. Иначе, конкретная форма проявления самосознания - самооценка по отношению Я - концепции выступает как оценочный аспект, тогда как по отношению к самоопределению в принципе выступает как его когнитивный аспект, один из механизмов, и поэтому она является внутренним условием саморегуляции поведения.

Э. Эриксон [33, с.18] рассматривает самоопределение с позиции кризиса идентичности, который в подростковый период чаще всего характеризуется неспособностью выбрать карьеру или продолжить образование. Подростки, не решившие задачи достижения эго-идентичности, испытывают чувство бесполезности, душевного разлада и бесцельности – что может приводить к выбору «негативной» идентичности в формах делинквентного поведения. Такие личностные трудности, сопутствующие процессу самоопределения, неизбежны и обрекают подростка на неизбежную не успешность в дальнейшей жизни.

Достижение идентичности – состояние человека, кризис самоопределения которого разрешился в сформированном «образе - Я», видении жизненного пути, иерархии ценностей и жизненных смыслов. Также в исследованиях Э. Эриксона выявлены такие факторы, воздействующие на процесс достижения эго-идентичности, как тип культуры и продолжительность обучения.

Под типом культуры Э. Эриксон понимает критерий - «диапазон самоопределения». Диапазон самоопределения понимается как широта возможностей выбора. В некоторых странах сильны традиции, когда ребенок идет по известному пути. Поэтому проблемы выбора для него не существует, и он и его окружение знают, кем он будет и каким будет. В странах с жесткими социальными установками и установленными ролями проблема идентичности минимальна, так как выбор сведен к минимуму. Поэтому, как ни странно, чем более демократично социальное устройство, чем больше возможностей выбора предоставлено подрастающему человеку, тем более он обречен на мучения выбора, на кризис самоопределения. Две стороны медали свободы – это возможность выбирать, кем ты хотел бы стать; и – необходимость осуществлять этот выбор.

Некоторые исследования Э. Эриксона посвящены непосредственно проблеме профессионального выбора. Колебания в выборе профессии часто являются следствием фундаментальной неопределенности в сфере личностной идентичности. Выбор профессии должен быть основан на определенности некоторых базовых приоритетов. Необходимость нахождения ответов на вопросы: чего я хочу от жизни? В чем для меня заключается смысл жизни? Что для меня есть счастье? Каждый человек решает их при любом сколь-нибудь значимом выборе – идти ли после девятого класса учиться дальше или работать? Поступать ли в ВУЗ? Выходить ли замуж? Важность идеи Э. Эриксона о том, что профессиональный выбор должен быть основан на личностном самоопределении. Выбор карьеры – это в значительной степени выбор образа жизни в целом и основывается на решении о том, «кто я?», «какой я?», «что для меня важно?», «каковы мои ценности?».

В возрастном аспекте достаточно содержательно рассмотрена проблема самоопределения - Л.И. Божович. Характеризуя социальную ситуацию развития старших школьников, она указывает, что выбор дальнейшего жизненного пути, самоопределение представляет собой аффективный центр их жизненной ситуации. В своей более поздней работе Л.И. Божович характеризует самоопределение как личностное новообразование старшего школьного возраста, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека, с осознанием себя как члена общества, с необходимостью решать проблемы своего будущего. Автор зафиксировала особый момент, как чрезвычайно существенную характеристику самоопределения, которая заключается в его двуплановости: самоопределение осуществляется «через деловой выбор профессии и через общие, лишенные конкретности искания смысла своего существования». К концу юношеского возраста, по мнению Л.И. Божович, эта двуплановость ликвидируется [14, с. 88].

Работы Л.И. Божович [14, с.103] многое дают для понимания психологической природы самоопределения. Она показывает, что потребность в самоопределении возникает на определенном этапе онтогенеза. Это рубеж старшего подросткового и раннего юношеского возраста, когда возникает необходимость этой потребности и определяется логикой личностного и социального развития подростка. Во-вторых, потребность в самоопределении рассматривается как потребность в формировании смысловой системы, в которой слиты представления о мире и себе самом. Формирование этой смысловой системы подразумевает нахождение ответа на вопрос о смысле своего собственного существования. В-третьих, самоопределение неразрывно связывается с такой существенной характеристикой подросткового возраста, как устремленность в будущее. В-четвертых, самоопределение подразумевает выбор профессии, но не сводится к нему («связано» с выбором профессии). Вместе с тем понятие самоопределения у Л.И. Божович остается достаточно расплывчатым, нерасчлененным; не рассмотрены и механизмы самоопределения [14, с.103].



Важной частью самоопределения является представление человека о своем будущем, жизненные планы. П. Герстманн указывает на принципиальное различие в представлениях человека о своем будущем. Он различает в составе жизненного плана два типа целей: конечные и вспомогательные. Конечные цели представляют собой идеалы, понимаемые как ценности; эти цели стабильны. Вспомогательные, как реальные цели, характеризующиеся конкретностью и достигаемостью, они могут изменяться в зависимости от успехов или неудач (Gerstmann P. по М.Р. Гинзбургу) [20, с.89]. П. Герстманн указывает на связь жизненного плана с ценностями. Представление о собственном будущем неразрывно связано с ценностями. Ценности, будучи по своей природе социально-историческими, являются средством приобщения индивида к роду (родовым человеческим способностям), тем самым позволяя преодолеть конечность (временность) человеческого существования. Ценности, в свою очередь, тесно связаны с представлением о смысле жизни, которое является одновременно и основанием развития личности, и его результатом. Самоопределение связано с ценностями, и центральное место в нем занимает проблема смысла жизни и ориентация в будущее. Определение человеком себя в обществе как личности есть определение себя (самоопределение, занятие активной позиции) относительно социокультурных ценностей, и тем самым - определение смысла своего существования. Определение себя как личности - личностное самоопределение - имеет ценностно-смысловую природу. Ценности же задают ориентацию на будущее. Такое понимание личностного самоопределения согласуется с пониманием М.М. Шибасеки «самоопределения личности в культуре». Так, автор отмечает «...важность процесса самоопределения личности в культуре с целью выделения и обоснования для себя ценностно-смысловых оснований собственной жизненной концепции, а также выбора способов и форм ее реализации» [20, с.501].

Представление о ценностно-смысловой природе жизненного самоопределения является той основой, с позиции которой М.Р. Гинзбург [20, с.19] подходит к решению этой проблемы в возрастном аспекте. Автор

полагает, что в подростковом возрасте личностное самоопределение (т.е. ценностно-смысловое, самоопределение относительно ценностей) является генетически исходным, определяющим развитие всех других видов самоопределения. Сознание старшего подростка вовсе не представляет собой «ценностного хаоса». Конечно, ценностно-смысловая ориентация подростка очень сильно отличается от ценностно-смысловой ориентации взрослого. Личностное самоопределение отнюдь не завершается в подростковом и раннем юношеском возрасте, и в ходе дальнейшего развития человек приходит к новому личностному самоопределению (переопределению). Но личностное самоопределение выступает собственно, как основание собственного развития. Такое понимание позволяет нам выстроить целостную картину самоопределения в подростковом возрасте.

Рассматривая проблемы построения человеческой судьбы, Э. Берн выделял жизненные сценарии и жизненные стратегии. Жизненные сценарии — это «программы поступательного развития, выработанные в раннем детстве под влиянием родителей, определяющие поведение индивида в важных аспектах его жизни». Сценарии охватывают всю жизнь человека в подробностях, а стратегии рассматриваются как общие представления о человеческой жизни [12, с.25].

Э. Берн обозначил основные типы сценариев: «никогда не делаю»; «делаю всегда»; «ни разу не делал раньше»; «не буду делать (сделаю потом)»; «делаю вновь и вновь»; «буду делать до тех пор, пока уже невозможно будет сделать» [12, с.66]. На основе выделения этих сценариев были выведены следующие три типа людей: победители, не победители и неудачники. Э. Берн описывает эти типы, связывая их с определенными «играми». В эти игры нередко играют в жизни многие люди: игра «Бесприданница», где самим человеком заранее определяется, что с него взять нечего (типичный случай неудачника); игра «Сизиф» или «начни сначала» (пример неудачника); игра «Меня не испугаешь» (пример не победителя); игра «Кому я нужен» (пример непобедителя); игра «Я прав!» (пример победителя); игра «Если не так, то

иначе!» (пример победителя, который все равно находит способ добиться своего) и т.п. При этом Э. Берн отмечал, что «сценарии возможны потому, что большинство людей не понимают, что делают», при этом понимать, по Э. Берну, — это «выйти из-под власти сценариев». Можно добавить к этому, что понимать — значит научиться строить перспективы своего жизненного развития (личностное и профессиональное) самому, а не быть игрушкой в руках судьбы.

Е.Ю. Пряжников [43, с.123] в структуру самоопределения, выделял такие элементы, как профессиональное, жизненное, личностное самоопределение. В научных источниках мы видим, что самоопределение – может быть так же социальным, нравственным, семейным, религиозным. Под одинаковыми терминами часто понимают разнообразное содержание. Из перечисленных для нас наиболее важный интерес представляет жизненное самоопределение, как более объемное, широкое понятие в кругу рассматриваемых терминов.

Жизненное самоопределение подростков - сложная научная проблема, имеющая разные аспекты: философский, социологический, психологический и педагогический. Вследствие, чего наблюдается разный подход к определению этого понятия. В изученной нами психолого - педагогической литературе можно указать на две-три работы, посвященные проблеме жизненного самоопределения. В. И. Журавлев определяет его следующим образом: «Процесс, происходящий на границе школьного и послешкольного периода перемен общественного положения школьника, регулируемых педагогическими и социальными факторами, процесс, характеризующийся определенными признаками. В этом процессе перехода воспитанников в систему производственной деятельности сочетается профессиональная ориентация с социальной, педагогическая с правовой и т. д.». В исследовании В.Л. Лебедевой определение не дается, так как автор считает, что пока отсутствует согласованность в этом вопросе. Важным является утверждение В.Л. Лебедевой о том, что проблема нуждается в целостном изучении с позиции всестороннего развития личности и с учетом включения каждого гражданина в

различные сферы общественной жизни: экономическую, социально-политическую, духовную и семейно-бытовую. Развивая эту мысль, В. Л. Лебедева отмечает, что период жизненного самоопределения, предшествующий вхождению подростка в систему производственных и социальных отношений, характеризуется необходимостью выбора старшеклассником ценностей, принятых в различных сферах данного общества: предстоит выбрать профессию, найти себя в общественно-политической жизни, определить позицию по отношению к нравственным ценностям, выбрать спутника жизни [24, с.12]. Вследствие В. Сафин [18, с.29] выделяет следующие компоненты жизненного самоопределения, а именно осознание личностью своих:

- возможностей, склонностей, способностей-потенций («могу»);
- потребностей, желаний, интересов, хотений-интенций («хочу»);
- относительно устойчивых, устоявшихся, закрепившихся психофизиологических, характерологических качеств — possessions («имею»);
- соотнесения их с теми требованиями, которые предъявляются социальной ситуацией (людьми, обществом), на их основе постановку цели и претворение её в жизнь.

В своих исследованиях Л.В. Байбородова и М.И. Рожкова [10, с.44-67] описывая самоопределение, уточняют, что жизненное и социальное самоопределение по смыслу близкие и в определенной мере проявляются через личностное и профессиональное самоопределение. Ученные указывают, что в акте самоопределения происходит соотнесение образа «Я» («Я - концепция») с индивидуальной картиной мира (весь комплекс представлений об окружающей деятельности и существующих типах, также о том, как устроен мир). Ученные предложили вариант критериев и показателей самоопределения подростков, представленные в таблице 1.

Таблица 1 - Критерии и показатели самоопределения подростков

Критерии	Показатели самоопределения
Когнитивный	Понимание своих возможностей, знание индивидуальных особенностей, способностей; осознание своей преемственности во времени (знание прошлого, понимание настоящего, прогнозирование будущего); наличие жизненных планов.
Мотивационно-ценностный	Направленность на социально значимые ценности и нормы; способность ранжировать свои потребности и соотносить их с реальной ситуацией; способность ставить и обосновывать цели своей деятельности; потребность в самостоятельном принятии решения.
Эмоционально-волевой	Наличие позитивного отношения к себе; вера в свои возможности в сочетании с адекватной самооценкой; способность к длительному волевому усилию; управление своими эмоциями; способность доводить начатое дело до конца.
Действенно-практический	Умение управлять своим поведением и реакциями; умение находить решение в кризисных и проблемных ситуациях; автономность, способность сохранять свою позицию; умение самостоятельно регулировать ритм контактов со средой.

Обобщая проведенный анализ жизненного самоопределения можно выделить основные моменты. Самоопределение является очень сложным образованием подросткового возраста, которое затрагивает все области развития человека. При его благоприятном завершении молодой человек формируется нравственно, личностно, профессионально, он умеет планировать свою жизнь в будущем и стремиться достигать планов в настоящем. Его личность целостна и сочетает опыт прошлого, настоящее и планы на будущее. При несформировавшемся самоопределении у человека возникают проблемы с социализацией в обществе, его личность не имеет целостности, прошлое настоящее и будущее разрозненно.

## **1.2 Психолого–педагогические особенности подростков, воспитывающихся в детском доме**

Процесс осознания, взвешивания своего «я» относительно цели протекает в особой ситуации выбора, которую нужно понимать в русле «социальной ситуации развития», намеченной Л.С. Выготским. Социальную ситуацию развития автор понимал, как своеобразное, специфическое, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его социальной действительностью. Ученый подчеркивал, что эта ситуация «представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода» [17, с.5]. К ситуации выбора жизненной сферы как цели имеют прямое отношение новообразования, тесно связанные с социальной ситуацией развития, выступающие, результатом и продуктом предыдущего этапа развития ребенка и первоочередно указывают на перестройку его сознания. Согласно Л.С. Выготскому, непосредственно сознание определяет перестройку бытия ребенка и изменяет всю систему его отношений к внешней действительности и к самому себе и тем самым готовит новую почву для дальнейшего развития.

Интернатное учреждение (детский дом), где воспитываются дети, оставшиеся без попечения родителей, накладывает отпечаток на их социальное, психическое, психологическое развитие. Классический психолого-педагогический портрет воспитанника детского дома включает множество симптомов и симптомокомплексов: депрессия ангедония, страхи и фобии, агрессивность, проблемная коммуникация, нарушение внимания и мышления, личная неэффективность, целый спектр психосоматических заболеваний.

Воспитание в государственных (интернатных) учреждениях, смена учреждений и опекунов ребенка — это факторы, травмирующие психику ребенка, делающие затруднительной реализацию его потенциальных возможностей, кардинально меняющие его судьбу, надолго разрушающие его

взаимоотношения с окружающим миром и влияющие на процессы социализации, и индивидуализации.

Социальная ситуация развития в условиях детского дома характеризуется изменчивостью, строгой регламентацией режима дня и личного времени, постоянным контролем со стороны взрослых, отсутствием возможности уединиться и неформального общения. Так, Г.Т. Базарова (2009) отмечает: «условия жизнедеятельности ребенка в интернатном учреждении предполагают высокую степень регламентации, отсутствие «свободных зон развития», массовый характер воспитания и частую сменяемость взрослых, отсутствие постоянных глубоких эмоциональных контактов» [5, с.99]

Особые условия и пространство детского дома оказывают сильнейшее влияние на развитие личности детей-сирот, как видно из анализа литературных данных оно носит чаще негативный характер.

А.М Прихожан и Н.Н. Толстых [41, с.240-243] в течение ряда лет проводили психологическое исследование развития детей - сирот. Исследователи пришли к выводу «о специфике в развитии интеллектуальной, аффективно- потребностной сфер, поведении. Эта особенность заключается в не сформированности внутреннего идеального плана, в связности мышления, мотивации и поведенческих реакций внешней ситуации. В условиях интернатного учреждения у ребенка происходит формирование иных механизмов, позволяющих ему приспособиться к новым условиям жизни. Это различного рода защитные образования: не творчески, а классификационное мышление; не развитие произвольности поведения, а ориентация на внешний контроль; не умение самому справляться с ситуацией, а тенденция к бурному реагированию, обиде, перекладывании ответственности на других; неактивность, а развитие форма реактивности». Все эти механизмы исследователи связывают с нарушением ранних эмоциональных связей с матерью и спецификой проживания в детском доме.

Рассмотрим более подробно особенности в развитии данной категории детей подросткового возраста.

Уровень развития интеллекта зависит от множества факторов, это как тип интернатного учреждения, так и квалификация педагогов, работающих в учреждении, и контингент детей. Существенным фактором, как считают исследователи, является возраст, в котором ребенок поступил в интернатное учреждение. Чем ранний возраст ребенка, попадающего в детский дом, тем пагубнее это сказывается на развитии интеллекта. Эти отклонения носят специфический характер и отличаются от задержки психического развития или отклонений, связанных с проблемами в поведении. В начале 60-х годов 20 века И. Лангмейер и И. Матейчек проводили исследование о влиянии времени нахождения ребенка в детском доме на физическое и интеллектуальное развитие. В исследовании принимали дети 6 лет. В результате исследователи сделали вывод, что уровень физического развития прямо пропорционален длительности пребывания в детском доме, что объясняется хорошим питанием и медицинской помощью. Интеллектуальное же развитие обратно пропорционально времени нахождения в детском доме: чем больше время пребывания ребенка в интернатном учреждении, тем ниже его интеллект. Чем раньше дети попадали в детский дом, тем заметнее запаздывало развитие интеллекта. Получен ряд факторов, которые свидетельствуют об отличии развития интеллекта:

Фактор 1. Неиспользование интеллекта при наличии необходимых умственных возможностей и знаний. Л.И Божович [14, с.33] называет это «формализмом первого рода». «Основной характерной чертой первого рода формализма является заучивание. Присутствует довольно точное знание правил, знание словесных формулировок. При таком формализме у детей наблюдается вербализм, пристрастие к штампам в речи и мысли. Отношение к школьным знаниям отличается полным равнодушием к сути того, что они изучают».

Фактор 2. Отсутствие интереса к решению задач и результатам своего труда. С подростками проводили эксперимент по изучению уровня развития притязаний, по методике Ф. Хоппе в модификации М. С. Неймарк. Было



показано, что по сравнению с подростками из массовой школы, которые стремились показать высокий уровень сообразительности, подростки из детского дома не проявляли никакого интереса к выявлению своей сообразительности, пассивно выбирали задачи и совершенно, не интересовались результатом.

Фактор 3. Подростки из интерната отличаются слабо развитой познавательной потребностью, даже в таких примитивных формах, как интерес к новым фактам, ярким жизненным примерам, необыкновенным явлениям. Воспитатели отмечали факт, когда дети выполняли трудную работу на отметку или ради похвалы, но никогда из интереса. Это явление в психологии назвали «интеллектуальная пассивность», что обозначает отсутствие активности для решения интеллектуальных задач. Дети не любят и не хотят мыслить, при сохранности интеллекта.

Таким образом, для подростков, воспитывающихся в детском доме характерен свой специфический тип отклонений интеллектуальной сферы. Этот тип И. Лангмейер и З. Матейчек назвали «депривационная ретардация» [47, с. 45], суть, которой заключается в дисгармоничном развитии интеллекта (преобладании вербального интеллекта над невербальным), формальном усвоении знаний, неспособности использовать интеллект при решении задач, отсутствии познавательной активности, мотивации.

Все это специфическое развитие интеллекта оказывает непосредственное влияние на процесс самоопределения. Отсутствие познавательной активности препятствует поиску нахождения своего места в жизни, жизнь детей, воспитывающихся в детском доме, протекает без их усилий, они плывут по течению, не пытаясь менять свою жизнь и свое отношение к ней. Они не проявляют интереса ко всему новому, новое вызывает чувство страха, тревожит. Не желание напрягать свой мозг, потребительское отношение к жизни, отсутствие осознанности и ответственности за свои поступки очень часто приводит к различным девиациям, делинквентным поступкам. Равнодушие, пассивность, скука в жизни ведет к поиску быстро доступных

стимулов в алкоголе, наркотиках, неразборчивых сексуальных связях. Отсутствие направленности на будущее убивает надежду на возможность изменения жизни в настоящем.

Особенности мотивационной сферы и стратегии построения жизненной перспективы тесно связаны с умением выделить цель и осознать её. Временная компетентность подростков – необходимая психологическая составляющая умения принимать решения и делать выбор. Подростки, обладающие временной компетентностью, воспринимают свою временную перспективу в единстве прошлого, настоящего и будущего. Также эти подростки отличаются направленностью на будущее в сочетании с умением действовать в настоящем.

Потребностно-мотивационная сфера представляет собой определенную мотивационную систему, в которую входит мотивация, как побудительное свойство потребностей, мотивов, других инициаторов человеческой активности. Это целесообразное побуждение, возникающее из потребности, влечения, мотива, которые, в свою очередь, рассматриваются в качестве форм мотивации различного уровня и модальности. В более узком смысле мотивация — это простая совокупность мотивов, связанных с какой-либо деятельностью или актом поведения.

Важной характеристикой мотивационной сферы является структурность, определяющую наличие различных видов мотивов в рамках какой-либо деятельности: множественность, представляющую достаточное число мотивов. Динамическая сторона потребностно - мотивационной сферы характеризуется временем, силой и степенью устойчивости сферы. Содержательная характеристика определяется источником возникновения, критерием содержания мотивов и видами деятельности. Объединяющим фактором мотивационной сферы являются осознанные общественные отношения, в которые непосредственно включен человек. Как системное образование мотивационная сфера определяется различными другими параметрами: степенью осознанности, активности, действенности, модальностью, эмоциональным тоном, целеполаганием.

Составляющим звеном мотивации и потребностно-мотивационной сферы является мотив. Являясь сложным интегральным регулятором и побудителем активности, он может способствовать удовлетворению и разрешению актуальной потребности, согласуя это с настоящим и будущим личности, с сохранением ее устойчивости и постоянства в меняющихся условиях жизнедеятельности. Мотив представляет собой сложное динамическое образование, состоящее из двух подструктур: подструктуры свойств и подструктуры функций.

Мотивы тесно связаны с потребностями, последние выступают как внутренние силы человека и побуждают его к осуществлению какой-либо деятельности. Появлению потребностей способствует необходимость в тех или иных формах активности, определяемой биологической и социальной программами жизнедеятельности человека. Мотивы, стремления, желания, интересы, цели, установки, ценностные ориентации личности порождаются потребностями.

Еще один компонент, входящий в качестве структурного элемента в потребностно-мотивационную сферу - цель. Под целью мы понимаем осознаваемый результат, на который в данный момент направлено действие, связанное с деятельностью, удовлетворяющей актуализированную потребность. В процессе деятельности мотивы и цели человека меняются, могут возникать новые интересы и новые цели.

Потребностно - мотивационная сфера подростков включает в себя различные уровни в зависимости от степени развития познавательных и социальных мотивов. Познавательные мотивы имеют следующие проявления:

- широкие познавательные мотивы характеризуются реальным успешным выполнением учебных заданий, обращением за дополнительными сведениями к учителю, отношением к необязательным заданиям;

- учебно-познавательные мотивы формируют самостоятельное обращение ученика к поиску способа работы, решения: интерес при переходе к новому действию, к анализу собственных ошибок;

— мотивы самообразования способствуют реальным действиям школьников и обращением к учителю с вопросами о способах рациональной организации труда.

Социальные мотивы включают в себя:

— социальные широкие мотивы: поступки, говорящие о понимании школьником общественной значимости учения;

— социальные позитивные мотивы: стремление к взаимодействию и контактам со сверстниками, бескорыстие, инициатива при оказании помощи товарищам;

— мотивы социального сотрудничества: стремление осознать способы, формы своего сотрудничества и взаимоотношений с другими людьми.

Для гармонически развитой личности необходимо сочетание разных мотивов. Качество этих мотивов определяет сущность личности и ее направленность.

Зрелая мотивационная сфера наряду с мотивами содержит и цели. Старшеклассник определяет последовательность достижения своих целей в зависимости от уровня их объективной и субъективной значимости, ставит перед собой все более трудные и сложные цели, близлежащие и дальние овладевает новыми способами целеполагания.

У детей, воспитывающихся в детском доме, изначально нарушено формирование иерархии потребностей. Социальная ситуация детей-сирот осложнена не только тем фактом, что они изъяты из семьи, но и тем, какой была эта семья. Чаще всего это ситуация безнадзорности, делинквентного и аддиктивного поведения родителей, жестокое обращение и насилие, отказ от воспитания - «отказники», смерть родителей, отказ по разным причинам воспитываться родственниками, отказ родителей. В связи с асоциальными условиями жизни у них не были удовлетворены даже витальные потребности: многие дети в кровных семьях испытали голод, не удовлетворялись санитарно-бытовые условия их жизни. В результате чего у большинства этих детей не сформировалось базисное доверие к миру (по Э. Эриксону), что приводит к

неудовлетворению потребности в безопасности (если рассматривать пирамиду Маслоу). Поэтому и социальные потребности не проявляются в определенные возрастные периоды, в следствии затрудняет процесс взаимодействия с социальным миром.

Нарушение формирования потребности в общении приводит к серьезным отклонениям в развитии эмоционально-волевой сферы. Ярким примером наиболее тяжелых нарушений развития является так называемый синдром госпитализма, который наблюдается в случаях, когда дети отрываются от родителей в возрасте до 3 лет. Дети с синдромом госпитализма сильно отстают не только в общем физическом, но и психическом развитии, следовательно, плохо поддаются воспитательному воздействию. Даже в случаях усыновления в семьи, где приемные родители окружают ребенка любовью и заботой, дети проявляют неспособность к полноценным взаимоотношениям с окружающими. Нарушения общения с окружающими у детей-сирот проявляется и в неспособности к сопереживанию, привязанности. Общение ребенка-сироты зачастую сводится к удовлетворению только собственных витальных потребностей.

Дж. Боулби описал теорию привязанности, в которой описывал привязанность как вид импринтинга, свойственный для человека, но продолжающийся примерно первые два года. Согласно автору, ребенок может устанавливать приблизительно 10 связей с разными людьми. Каждая связь требует больших энергетических затрат, большой активности ребенка, а если эта связь обрывается «умирает», то ребенок очень тяжело переживает потерю связи. Дж. Боулби назвал это гибелью привязанности. Вместо старой связи ребенок пытается найти заместителя, нежели адекватный заместитель не найден, то это может привести к неспособности устанавливать значимые отношения, ребенок не сможет оценить поступки (устанавливать причинно-следственные связи) других людей [39, с.12-15].

Мотивационную сферу у детей – сирот, подросткового возраста изучали А. М Прихожан и Н.Н. Толстых при помощи методики, предложенной

известным бельгийским психологом Ж. Нюттенем «Метод мотивационной индукции» [41, с.78]. Эта методика направлена на изучение мотивации, и изучает мотивы с двух сторон: содержание (мотивы, связанные с учением, собственной личностью, общением) и временная перспектива (реализация мотивов со значительным отдалением в будущем.)

Психологические исследования показывают, что формирование мотивации, связанной с отдаленным будущим (формирование временной перспективы) наиболее интенсивно происходит в подростковом и юношеском возрасте. При благоприятном развитии личности в этом возрасте связано со становлением жизненного плана и глубокой, протяженной временной перспективой будущего. И наоборот личность в неблагоприятном развитии характеризуется сужением временной перспективы или вообще игнорируют течение времени. И. Лангемейер и З. Матейчек (1984) обнаружили неразвитость временной перспективы у детей, растущих вне семьи.

Еще одной особенностью развития подросткового и юношеского возраста является развитие профессионального самоопределения. Но и в этой сфере подростки из детского дома отличаются от детей из массовой школы. В массовой школе наблюдается последовательное уменьшение числа высказываний, связанных с выбором профессии, с возрастом. У детей из интерната это число увеличивается. Данные А. М Прихожан и Н.Н. Толстых [41, с.38].

Во-вторых, меняется интерес к различным профессиям. Подростки из детского дома указывают не на конкретную профессию, а выбирают специальность. Их выбор не самостоятельный и обусловлен решениями других людей о продолжении обучения в техникуме. Учащиеся массовой школы ориентированы в большей степени на содержательную сторону выбираемой профессии и меньше думают о материальной стороне, выпускники интерната демонстрируют более практичное отношение к выбираемой профессии. Выпускники школы интерната достаточно рано имеют реалистичное представление о своей будущей специальности, поэтому отношение к выбору

будущей профессии, у этих детей, как правило, не противоречивы. Подростки из массовой школы выбирают соответствующую им профессию, самостоятельно в отличие от подростков интерната. Это неблагоприятно сказывается на становлении всей личности подростков детских домов.

Для воспитанников интерната характерно преобладание желаний, непосредственно связанных с их повседневной жизнью, учением, правилами поведения и практически отсутствуют общечеловеческие проблемы, что не характерно для обычных школьников. Это подтверждено результатами исследований Л.И. Божович, Л.С. Славиной, Н.Г. Морозовой (1951), что для успешного учения и нормального развития необходимо сочетание различных мотивов, в частности и далеких от повседневной жизни [14, с.45].

Еще одной из особенностей подростков, воспитывающихся в детском доме, является формирование «Я – концепции».

«Я - концепция»- это представление человека о самом себе, о своих физических, интеллектуальных, социальных и прочих свойствах. Оно неразрывно связано с самооценкой и выражается в сиротствующем поведении. Это понятие появилось в 50-е годы 20 века в русле гуманистической психологии, ее представители рассматривали целостное «Я», как основной фактор поведения и развития личности человека. «Я - концепция» это целостное образование, все компоненты которого обладают относительной самостоятельностью, тесно взаимосвязаны, в неё могут входить осознаваемые и неосознаваемые элементы.

Выделяют три структурных компонента:

1. Когнитивный компонент - образ «Я», к нему относится содержание представлений о себе.
2. Эмоционально - ценностный, «аффективный» компонент- переживаемое отношение к себе в целом, «принятие или непринятие себя», и к отдельным сторонам своей личности деятельности, сюда относят систему самооценок.

3. Поведенческий компонент, характеризует появления «я» в поведении, в речи, высказываниях о себе.

Важной характеристикой является внутренняя цельность, согласованность, последовательность, преемственность и устойчивость во времени. Совокупность этих характеристик определяется понятием «идентичность».

Одной из наиболее распространенных является концепция Р. Бернса (1986). По Бернсу, «Я - концепция» - это иерархическая структура, ее вершиной является глобальная «я - концепция». Она характеризуется совокупностью установок личности на себя, и эти установки имеют разные модальности: реальное «я» (каким я, как мне кажется, являюсь на самом деле); идеальное я, (каким бы я хотел быть); зеркальное я, (каким меня по моим представлениям видят другие).

Каждая из модальностей включает – физическое Я, социальное Я, умственное Я и эмоциональное Я. Существенной стороной этих установок является представление о себе во времени: я прошлое - я настоящее - я будущее. Совокупность этих установок называют временной перспективой личности.

По многочисленным исследованиям доказано, что «Я - концепция» формируется под воздействие жизненного опыта человеком, и особую роль в этом играют детско-родительские отношения. Однако со временем она приобретает активную, роль тем самым влияя на собственное становление и развитие личности, деятельности поведения.

Важнейшей функцией «Я - концепции» является внутренняя согласованность личности соотнесительной устойчивости ее поведения, обретение идентичности. Для формирования «Я - концепции» и идентичности важно насколько человек принимает, ценит и любит себя.

Подростковый возраст является критическим периодом для развития «Я - концепции». А. М Прихожан и Н.Н. Толстых [41, с.125] проводили различные



психологические исследования для сравнения «Я-концепции» подростков из массовой школы и школы-интерната по различным категориям.

Проанализировав результаты, были получены следующие результаты. Самооценка у подростков - троечников из интерната очень низка, но при этом не наблюдается желание изменить, мотивации к саморазвитию не наблюдается. Школьник - троечник из массовой школы также не совсем доволен своим характером, но очень ярко прослеживается тенденция к саморазвитию, желание изменить себя и свой характер. У школьника с хорошей успеваемостью наблюдается сильная степень интенциональности, т.е. желания выразить свои потребности, желания и определенным образом направить свои силы на преобразование мира. У подростков из интерната все описания своих достоинств говорят только о противопоставлении своего мнения мнению окружающих.

По результатам исследований среди людей были получены результаты, говорящие о том, что подростки из массовой школы относятся достаточно избирательно к окружающим людям и к выбору себе друга, и наличие друга является важным параметром самооценки и показателем собственной ценности. В интернате дети находятся в ситуации «неизбежного» общения с небольшим количеством людей и избирательность у них отсутствует, также у них отсутствует критерий оценки себя как друга, что является тревожной чертой и говорит о неразвитости интимно-личностной стороны общения, которая является важнейшей характеристикой подросткового возраста.

При оценке своего поведения у подростков из семьи наблюдаются ярко выраженные негативистические противопоставления собственного поведения – поведению нормативному, собственных предпочтений- требованиям взрослых. Для воспитанников детского дома характерно не противопоставление себя другим, а умение приспособиться к ситуации, способность обойти требования взрослых и избежать наказания.

При определении собственной взрослости и самостоятельности между школой и интернатом выявлено, что подростки из интерната чаще признают

необходимость контроля за собой со стороны взрослых. И это является важной стороной, т. к. подростки из интерната вынуждены рано начинать самостоятельную жизнь, чему мало соответствует их «образ – Я». У подростков массовой школы ярче выражена аффективная значимость «чувства-Я», эгоцентризм, что является центральным механизмом становления психического развития.

У подростков из массовой школы главной характеристикой его «образа - Я» являются увлечения, интересы. Воспитанники интерната больше говорят о своей внешности, либо нравственных качеств. Умения и увлечения для них не являются главной стороной.

При сравнении категории самооценки, выявляется, что подростки из интерната отношение к себе сводят к общей самооценке, подростки из семьи к сравнению себя, своих качеств характера с другими людьми. Различия между ними проходят по линии когнитивной сложности.

Н.Ф. Яковлева в своих исследованиях описала семь дефектов характера, специфичных для большинства детей сирот:

1. «Некритичность», а именно не способность к критическому анализу событий, оценке и самооценке действий и поступков с нравственных и прагматических позиций. Именно этот дефект отражает первоочередно специфику картины мира этих детей и особенности ценностного компонента их социального опыта. Проявления могут быть как на поведенческом уровне («экстернальный локус контроля»), так и на интеллектуальном (своеобразие социальных представлений, суждений и понятий об окружающем мире, и стремлении его познания).

2. «Безответственность». Часто дети, воспитывающиеся в детском доме не в состоянии адекватно оценить многочисленные и меняющиеся жизненные ситуации и принять ответственное решение с учетом и прогнозом возможных последствий.

3. «Безволие», обусловленная низкой эмоционально-волевой саморегуляцией поведения, проявляющаяся в аффективной взрывчатости

(неумение прогнозировать последствия и отсутствие страха), либо наоборот, чрезмерная вялости эмоциональных реакций. А также высокая тревожность, проявляющаяся в недовольстве собой, низкая устойчивость к стрессовым ситуациям, беспокойстве и т.д.

4. «Лживость», проявляющаяся в демонстрировании активности, отрицание несамостоятельности, пассивности, отрицание зависимости от других людей или обстоятельств, демонстрация собственной значимости в решении лично и социально значимых проблем.

5. «Некоммуникабельность», а именно не умеют слушать и понимать собеседника, аргументированно отстаивать свою точку зрения, высказывать свое мнение и т.д.

6. «Ригидность» проявляется в стремлении сохранить травмирующие связи с кровными родственниками, использование неадекватных суждений и установок, отстаивание неадекватных ошибочных позиций.

7. «Иждивенчество», согласуется с такими понятиями как «беспомощность» или «выученная беспомощность», «несамостоятельность», «инфантильность», «высокая внушаемость», формируемая в условиях жесткой регламентации [54, с. 122].

Следствием психофизических особенностей, психолого-педагогических проблем связанных семейной депривацией и проживанием в условиях детского дома, являются негативные социально - психологические явления. Так, на личностном плане – это проявление у воспитанников иждивенческой позиции, трудностей в установлении контактов и привязанностей, низкая самоорганизация, низкая учебная мотивация и инфантилизм. Общим следствием этого являются проблемы жизненного самоопределения и будущего жизнеустройства.

Эти дети обладают специфическим развитием психики, имеют особенности в развитии. Для обеспечения их функционирования в жизни необходима социально-психологическая поддержка и помощь. Данный вид помощи должны оказывать профессионально подготовленные люди.

Сопровождение детей, воспитывающихся в детском доме, должно происходить на протяжении достаточно длительного времени, возможно, и после совершеннолетия. Основной задачей сопровождения должно стать обучение функционирования в жизни, умению строить планы, в соответствии со своими возможностями и способностями и их добиваться. Обучению ответственного отношения к жизни.

### **1.3 Психолого-педагогические условия жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме**

Подготовка подростков, воспитывающихся в детских домах к самостоятельной жизни, является актуальным и приоритетным направлением деятельности учреждений для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Так, приоритетной задачей Федеральной целевой программы «Дети-сироты» является «совершенствование системы социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, <...>, создание рабочих мест для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, имеющих отклонения в умственном и физическом развитии».

Так, М.С. Астоянц в своих работах пишет, что одной из главных проблем выпускников детских домов является переход от опеки к независимости. Подростки сталкиваются с такими проблемами как: жилье, поиск работы и трудоустройство, организации досуга и быта, взаимодействие с внешними социальными структурами (медицинскими службами, пенсионные фонды и т.д.), создания и сохранения собственной семьи. У воспитанников детских домов, длительное время проживающих в детском доме, наблюдаются такие особенности, как иждивенческая позиция, «синдром выученной беспомощности», проблемы коммуникации, трудности в установлении контактов, инфантилизм. Следовательно, для государства и общества проблема воспитания становится актуальной [11, с.40-41].

В психолого-педагогической литературе можно выделить три подхода в обеспечении условий жизненного самоопределения, а именно средовой (пространственный), деятельностный и событийный подход.

Средовой (пространственный) подход.

Проблемой влияния среды, окружающего пространства на воспитание и развитие человека ученые занимались с XVII в. Изучению данной проблематикой занимались такие ученые, как Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локк, К.Н. Вентцель, Б.Д. Эльконин, Г.А. Ковалев, И.Д. Фрумин, В.А. Ясвин, Г. Ричардсон, О. Конт, Г. Спенсер и М. Вебер, В. Вундт и др. Сен-Симон, Фурье, Р. Оуэн в окружающей среде видели причины негативного воспитания.

Ж.Ж. Руссо трактовал среду, как условие оптимального саморазвития личности, считая, что в человеке с рождения заложены положительные тенденции саморазвития, подавляемые системой воспитания, основанной на неестественной социальной среде. Автор предложил создать такую среду, которая бы была уравновешена между природными потребностями и реальными возможностями, для эффективного воспитания.

К.А. Гельвеций не признавал врожденные задатки, а умственные способности и воззрения людей соотносил с влиянием внешней среды. Дж. Локк основное внимание отдавал целенаправленно организованной среде, при формировании личности. Л.С.Выготский, А.К. Гастев, А.С. Макаренко, А.С. Флерина считали развитие детей прямо пропорционально окружающей среде.

Е.А. Климов в выступлении на пленарном заседании Первой российской конференции по экологической психологии (Москва, 3-5 декабря 1996 г.) выделял социально-контактную (люди, их опыт и пример, взаимоотношения; учреждения, организации), информационную (правила, уставы, неписанные правила, традиции, средства наглядности), соматическую (тело), предметную (материальные, санитарно - гигиенические условия) части среды [29, с.123].

В.И. Слободчиков считает, что образовательная среда это нечто однозначно и наперед заданное; среда начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого; где они начинают ее совместно

проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными программами, институтами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения. Создание образовательных ресурсов, или, другими словами, организация развивающих возможностей образовательной среды, становится, таким образом, ключевой управленческо-педагогической задачей. Развивающе - образовательный потенциал образовательной среды характеризуется двумя показателями: насыщенностью и структурированностью [34, с.18].

Анализ представлений различных исследователей о среде показывает, что во все времена среда рассматривалась учеными как основной фактор развития, формирования личности, соответствующей требованиям общества.

Подростки, воспитывающиеся в детском доме, постоянно испытывают влияние со стороны элементов окружающей среды, но сам активно реструктурирует свою многоуровневую жизненную среду. Согласно Бронфенбреннеру экологическая среда развития ребенка состоит из четырех словно вложенных одна в другую систем, которые обычно графически изображают в виде концентрических колец. Бронфенбреннер называет эти уровни: микросистема, мезосистема, экзосистема и макросистема. Особенность этой модели является гибкие прямые и обратные связи между этими четырьмя системами, через которые и осуществляется взаимодействие.

Микросистему составляют люди и объекты в непосредственном окружении. Согласно исследователю взаимосвязь двух и более микросистем образует второй уровень мезосистему. Экзосистема имеет отношение к тем уровням социальной среды или общественным структурам, которые находясь вне сферы непосредственного опыта человека, тем не менее влияют на него. Макросистема включает в себя жизненные ценности, законы и традиции той культуры, в которой живет человек.

Согласно изученной модели человеческого развития Бронфенбреннера, мы представили модель «Социальных факторов развития самоопределения

воспитанников детского дома». Она включает четыре уровня развития: микросистема, мезосистема, экзосистема и макросистема, представлена в Рисунок 1.

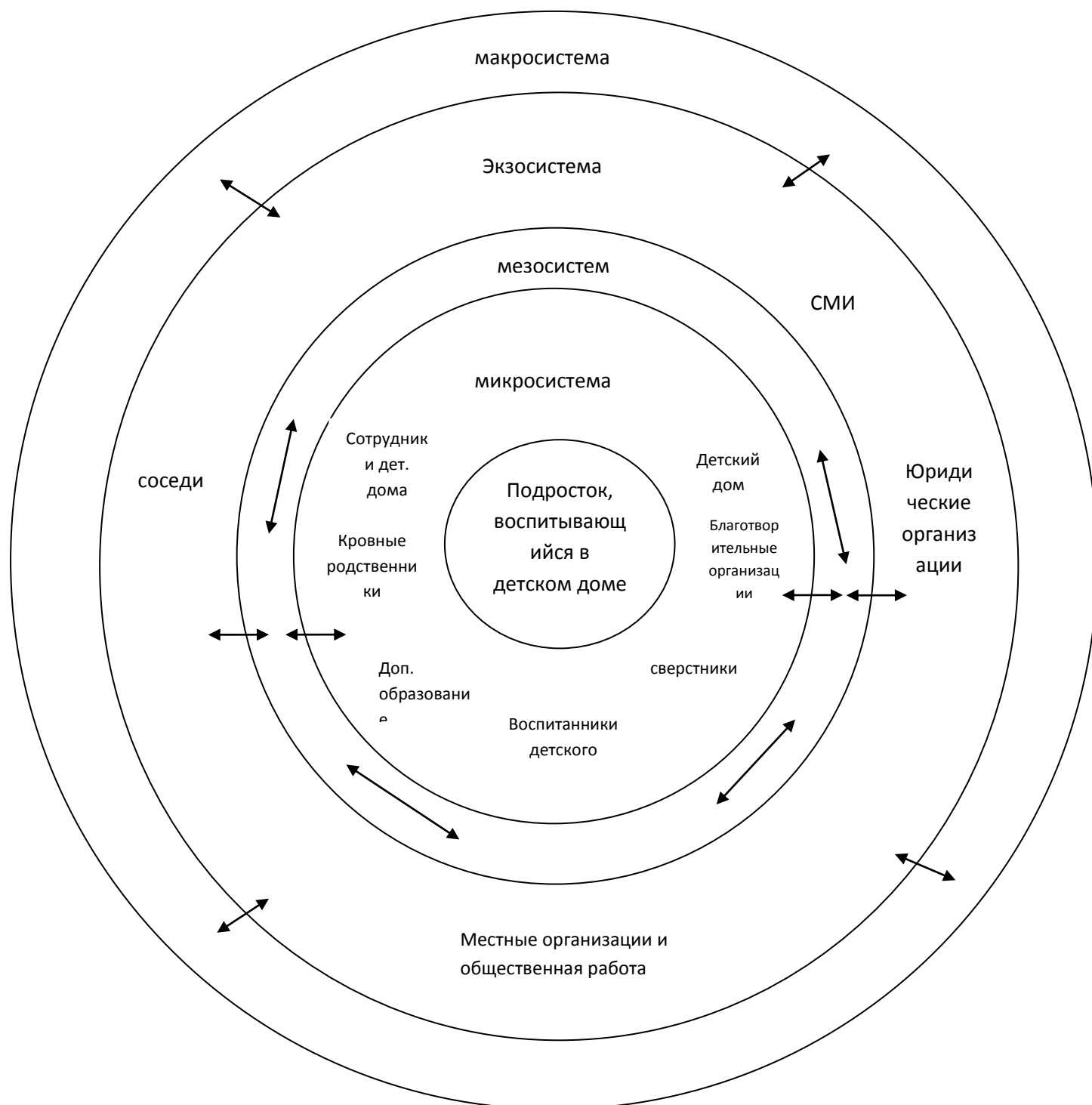


Рисунок 1 - Модель «Социальные факторы развития самоопределения воспитанников детского дома»

### Деятельностный подход.

А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский были основоположниками деятельностного подхода, рассматривая личность человека как субъекта деятельности, самостоятельно формируемую в деятельности и в общении с другими людьми, определяющего характер этой деятельности.

Согласно А.Н. Леонтьеву, развитие личности обуславливается процессом, в котором преломляются внешние и внутренние условия, влияющие на ее формирование. Преломляясь, они выступают уже не в качестве внешних факторов, внешних сил, движущих процесс развития личности, а в качестве внутреннего, заключенного в самом процессе развития личности соотношения.

Автор определяет проблему восприятия как «проблему построения многомерного образа мира». Первостепенным является положение об активности субъекта: психическое отражение как «переход материального в идеальное» является процессом деятельности субъекта, которая первоначально существует во внешнем плане, следовательно, преобразуется в форму внутренней деятельности сознания. «Сознание в своей непосредственности есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен он сам, его действия и состояния» [32, с. 4]. Существенными характеристиками сознательного образа мира являются свойства осмысленности, устойчивости и категориальности. «Совокупность или упорядоченную систему знаний человека о мире, о себе, других людях, которая опосредует, преломляет через себя любое внешнее воздействие» С.Д. Смирнов описывает как образ мира [42, с. 88]. Согласно С.Н. Ениколопова, «картина мира представляет собой систему образов (представлений о мире и о месте человека в нем), связей между ними и порождаемые ими жизненные позиции людей, их ценностные ориентации, принципы различных сфер деятельности. Она определяет своеобразие восприятия и интерпретации событий и явлений» [46, с. 126].

Г.А. Атанов рассматривал деятельность, как форму активного социального взаимодействия ребенка с окружающим миром, направленную на преобразование природной и социальной действительности, являющаяся



необходимым условием развития человека. Формируются умения, вырабатываются знания, приобретается опыт, познается действительность именно в процессе социального взаимодействия.

Различают две формы деятельности, которые переходят друг в друга: внешнюю предметную (коллективную) деятельность людей (исходную и основную форму деятельности); внутреннюю (индивидуальную) деятельность. Следовательно, среди имеющихся определений деятельности различают онтогенетический и филогенетический подходы. Первый подход выявляет исторические и социальные аспекты деятельности, которая выражает активность человека, направленную на объекты или на других субъектов.

Второй подход представляет деятельность как высший уровень реагирования, который возникает в процессе развития психики, присущий только человеку. В зависимости от подхода варьируется структура деятельности. В первом случае она представляет баланс интериоризации и экстериоризации, во втором – как система компонентов, которые в обобщенном виде представлены как цель, средства достижения цели, результат.

Под экстериоризация понимается переход внутренних действий во внешние и охватывает воплощение замыслов с помощью усвоенных способов самостоятельной деятельности. Интериоризация как переход внешних действий во внутренние, происходит путем создания позитивного отношения к самостоятельному познанию, осмысление методов самостоятельной познавательной деятельности, создание внутреннего плана деятельности.

В научной литературе мы видим, что Г.С. Батищев писал о деятельности как взаимосвязи опредмечивания и распредмечивания, А. Н. Леонтьев понимал деятельность как процесс, состоящий из действий и операций; для Б. Г. Ананьева деятельность есть совокупность видовых форм (игра, учение, труд), которые поочередно играют главную роль в онтогенезе. М. С. Каган [30, с.530] пишет: «...именно понятие «деятельность» наиболее адекватно выражает активность человека. Обозначая эту человеческую активность, понятие «деятельность» охватывает, таким образом, и биологическую

жизнедеятельность человека, и его социокультурную, специфически человеческую деятельность». В то же самое время в случае с человеком мы можем говорить и о его жизнедеятельности, и о его активности.

Деятельность человека можно разделить на два компонента: действующего лица (группы, общества) и предмета действия (на что направлена активность). Так возникают объект и субъект деятельности. О проблеме субъект-объектных отношений писал К. Маркс, но нас интересует интерпретация М.С. Кагана о переводе слова «Aneignung». М. С. Каган замечает, что на русский язык это слово переводится, как «присвоение», «усвоение», «освоение», а это не совсем точно представляет содержание этой категории. Согласно М.С. Кагану, этот термин в переводе означает «овладение». Это позволяет выделить три основных элемента деятельности: субъект (кто направляет активность: индивид, социальная группа или общество), объект (на что направлена активность: человек или природный предмет) и активность (способ овладения субъектом объекта). Мыслитель, отмечал, что главное установить, как работают эти три элемента по отдельности и как в целом. Активность субъекта, устремленная на объект, может привести к изменению объекта, субъект может получить знания об объекте или придать ценность этому объекту [17, с. 5-6].

Автор в субъектно-объектных отношениях выделяет три вида деятельности:

— преобразовательную: преобразование природы посредством труда и преобразование обществ, направленное на изменение социальных отношений, преобразование самого человека. Она может носить индивидуальный и групповой характер, может быть продуктивной и репродуктивной. Объектом является природа, общество, человек, самопознающая личность;

— познавательная деятельность, полагает активность, направленную на объект, и не изменяя сам объект возвращается к субъекту в виде знания об этом объекте. Объекты, как у преобразовательной деятельности;

— ценностно-ориентационная деятельность - устанавливаются отношения между объектом и субъектом, создавая информацию о ценностях. В этом случае человеческое сознание отражает действительность не только в форме познания, но и форме оценивания. Эта деятельность, как и познавательная, разворачивается на уровне обыденного сознания и на уровне специальной теоретической деятельности – идеологии.

#### Событийный подход.

Согласно толковому словарю В. Даля «событие» трактуется, как «событность кого с кем, чего с чем, пребывание вместе и в одно время; событность происшествий, совместность по времени, современность». В словаре Ушакова событие описывается как важное явление или «крупный» факт общественной или личной жизни человека. «Событие» в толковом словаре русского языка С.И. Ожегова описывается, как то, что произошло, то или иное значительное явление, факт общественной, личной жизни. [34, с.11].

М. Хайдеггер считал, что событие не имеет ограничений в пространстве и времени в отличие от обыденного, «житейского» события, которое можно заключить в жесткие временные и пространственные рамки. Философ считает, что «событие дает человеку, требуя его для себя, сбыться в его собственном существе» [50, с.56].

В научной литературе видим, что событийный подход конфронтируется мероприятийному подходу. Д.В. Григорьев пишет, что событийный подход, характеризуется наличием ярких, эмоционально насыщенным, лично значимым, а событие- это «ценностно ориентированная встреча, длящаяся в объективной реальности или в сознании». Аналогично В.В. Сериков рассматривает событие как субъективное переживание, а не мероприятие, не исключая, что мероприятие может и должно становится для детей событием. Событие является источником личностного опыта, преобразование его, встреча с другой культурой и личностью, – пишет автор, которая затрагивает, изменяет и развивает мышление и поведение.

Образовательное событие это часть целостного педагогического процесса, как результат предшествующих событий и причина новых. Событие становится способом создания условий, которые повышают вероятность появления индивидуальных образовательных программ и проектов у его участников.

Е.М. Сафронова описала характеристики процесса и содержания принципа событийного подхода, а именно:

- личностная значимость какого-либо явления, дела, чьего-то поступка, поведения, действия для человека;

- воздействие какого-то факта, явления на эмоциональную сферу личности;

- внутренняя диалогичность факта, явления, поступка, затрагиваемая ценностно-смысловую, нравственную сферу личности, следствием чего является необходимость принятия решения, выбора на основе личных моральных принципов;

- утверждение в деятельности, достоинства личности, ее самооценности;

- своеобразный «духовно-нравственный катарсис», произошедший благодаря контакту с эстетическим предметом, либо объектом, представляющим собой нравственную ценность; достижение человеком значимого именно для него успеха, триумфа в какой-либо области деятельности.

Следовательно, носителем «события» может стать и встреча со значимым (важным) человеком; просмотр кинофильма или чтение книги повлекшей за собой осознание, какого либо интересующего вопроса; это может быть и совместное коллективное творческое дело, которое может трансформироваться в «событие» и т.д.

Н.Е. Щуркова, считает, что мера полезного воспитательного воздействия на формирование, развитие личности будет разной, так как событие оказывает

влияние через призму наследственности, а также мера воздействия объекта на субъект соразмерима мере активности субъекта.

Реализация событийного подхода в жизни образовательного учреждения предполагает организацию ярких, эмоционально насыщенных дел, оказываемых групповыми и индивидуально значимыми. Эти дела становятся специфическим этапом не только в воспитательном процессе, но и в жизни детей.

Основной стороной любого события является недетерминированность, то, что оно не является следствием и продолжением естественного течения жизни. Нельзя точно указать, когда, где, при каких обстоятельствах произойдет событие – оно всегда вероятно. Но заметим, что событие нельзя понимать лишь как случайность, оно предполагает серьезную и напряженную работу и переживание.

Вероятность педагогического события (ничто не гарантирует, войдет субъект в событие с другим субъектом или нет) ставит педагогов перед необходимостью создавать педагогические ситуации, ориентированные на поддержку жизненного самоопределения субъекта. Эти ситуации нельзя планировать как предрешенные, а только как открытые; необходимо разрабатывать различные сценарии их развития, быть готовым к замене сценария, намечать и терпеливо налаживать связи от одной ситуации-события к другой.

При исследовании жизненных целей и планов можно применять событийный подход, ключевым понятием которого является «событие» - ключевой момент и поворотный этап жизненного пути личности. Именно такими событиями в картине будущего выступают жизненные цели и планы. Разработанные в рамках событийного подхода классификации, показатели и методы исследования позволяют рассматривать совокупность жизненных целей и планов как систему, имеющую определенную структурную упорядоченность и функциональное назначение в регуляции человеческой деятельности.

Функция временного будущего заключается в обеспечении временной перспективы. Временная перспектива представляет собой видение своего будущего во времени, или собственно планирование. Позитивное отношение к планированию и составление планов определенным образом упорядочивает будущее, которое может быть представлено как последовательность достижения ряда целей. В результате негативного отношения к планированию и отсутствия планов будущее предстает как фактически непрогнозируемое. Поэтому существенной характеристикой временного будущего является то, выступает ли оно планируемым (позитивное отношение к планированию и наличие планов) или случайным (негативное отношение к планированию и отсутствие планов).

Данные психологических исследований показывают прямую или опосредованную связь рассмотренных параметров будущей, временной перспективы с такими существенными личностными характеристиками, как самооценка, я - концепция, мотивация достижения, догматизм, тревожность, импульсивность, локус контроля и ряд других.

Известно, какое значение в современных исследованиях личности придается преобладающему локусу контроля. При внутреннем или внешнем контроле «человек возлагает ответственность на себя или на обстоятельства не только за все происшедшее, но и за свое будущее». Следовательно, и ответственное отношение к будущему как элемент перспективы непосредственно включается в механизмы, формирующие определенный локус контроля. То же можно сказать и об уровне мотивации достижения, которая определяется содержанием, согласованностью и временной удаленностью реализуемых целей. Поэтому формирование развитой, гармоничной будущей временной перспективы должно рассматриваться как необходимая предпосылка формирования и развития личности, эффективности ее деятельности в различных сферах жизни.

Самоопределение личности — целенаправленное, разностороннее творческое поведение, цель которого овладение сферой (сферами) жизни как

системой на основе охватывающей субъект целиком идеи, являющейся результатом личностной переработки и личностного переживания.

Ведущим психолого-педагогическим механизмом самоопределения является осознание субъектом своих «хочу», «могу», «имею» и согласование их с требованиями выбранной жизненной цели, в результате которых у субъекта формируется программа поведения, состоящая из отдельных жизненных «узелков».

Психологическим содержанием самоопределения личности выступает самосозидание и самореализация в целях самовыражения, самоутверждения, которые обеспечиваются саморегуляцией субъекта.

В основе типологии поведения людей по самоопределению лежит преобладающая функция одного из элементов сущностных сил субъекта («хочу», «могу», «имею» и «надо», являющегося трансформацией «требуют»)

Психолого-педагогическая деятельность, направленная на решение рассматриваемых проблем может опираться на комплекс принципов, а именно системы первоначальных правил и требований, выполнение которых обеспечит их достижение.

М.И. Рожков в своих исследованиях, описал общепедагогические принципы, к ним относятся:

— принцип нравственного саморегулирования. Предполагающую помощь подросткам, воспитывающихся в детском доме, в осуществлении нравственной экспертизы происходящих событий на основе сформированных норм отношений и поведения. Эта помощь предполагает знакомство подростков с нормами общечеловеческой морали и обучение их нравственному поведению, а также стимулированию нравственной самооценки и коррекции собственных поступков или намерений.

— Принцип социального закаливания, предполагающий включение этих детей в ситуации, требующие волевого усилия для преодоления отрицательного влияния социума и овладения навыками противостояния этому

влиянию, адекватным индивидуальным особенностям, а также формирования рефлексивной позиции.

— Принцип актуализации ситуации. Согласно Т.В. Машаровой каждое событие должно содержать ситуационную доминанту, представляющую актуализированное внутреннее состояние человека, определяющее личностную значимость происходящего, выражающуюся в эмоциональной оценке. Описанный принцип, предполагает помощь в анализе происходящих событий, и в следствии развитие эмоциональной сферы подростков, воспитывающихся в детском доме.

— Принцип психолого-педагогического сопровождения жизненного самоопределения подростков воспитывающихся в детском доме, основанный на рефлексивно - прогностическом подходе.

— Принцип стимулирования саморазвития индивидуальности, предполагающий формирование мотивов саморазвития и самовоспитания. Здесь главным условием реализации этого принципа является обучение подростков, воспитывающихся в детском доме способам рефлексии, планирования жизненных событий.

— Принцип формирования антиципации (опережающего отражения своего будущего), направленного на формирование у подростков, воспитывающихся в детском доме готовности и способности принимать жизненно важные решения на основе анализа прошлых событий и проекции результатов отражения будущего.

— Принцип развивающей социальной интеракции, направленного на стимулирование активного взаимодействия подростков, воспитывающихся в детском доме с социокультурной средой с целью расширения жизненного опыта и рефлексии связанного с ним переживания. Результатом будет являться социальная компетентность, а именно умение делать свой выбор, знание социальных проблем.



— Принцип дилемности, предполагает включение этих детей в ситуации экзистенциального выбора с вариативными способами решения с целью создания ценностно смысловой интеграции.

— Принцип «социального зеркала». Суть данного принципа состоит в том, чтобы увидеть основную проблему подростка и помочь вербализовать ее, включиться в диалог по поводу способов и путей разрешения, подвести подростка к самостоятельному решению. Так же данный принцип способствует возникновению межличностного, эмоционального контакта [46, с.126-132].

Педагогическое сопровождение рассматривается как комплекс последовательных действий, обеспечивающий включенность подростков, воспитывающихся в детском доме в значимые события и на этой основе провоцирования саморазвития. Исходя из вышесказанного психолого – педагогическое сопровождение жизненного самоопределения является основным условием обеспечения жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме.

## Выводы по главе 1

1. В.Ф. Сафин рассматривает самоопределение как «относительно самостоятельный этап социализации, суть которого заключается в формировании индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества».

2. Ведущим психолого-педагогическим механизмом самоопределения является осознание субъектом своих «хочу», «могу», «имею» и согласование их с требованиями выбранной жизненной цели, в результате которых у субъекта формируется программа поведения, состоящая из отдельных жизненных «узелков».

3. Л. В. Байбородова и М. И. Рожкова предложили следующие компоненты самоопределения: когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, действенно-практический. В. Сафин выделил следующие компоненты жизненного самоопределения: осознание личностью своих: возможностей, склонностей, способностей-потенций («могу»); потребностей, желаний, интересов, хотений-интенций («хочу»); относительно устойчивых, устоявшихся, закрепившихся психофизиологических, характерологических качеств — поведенческих («имею»); соотнесения их с теми требованиями, которые предъявляются социальной ситуацией (людьми, обществом), на их основе постановку цели и претворение её в жизнь.

4. Отсутствие познавательной активности препятствует поиску нахождения своего места в жизни, жизнь детей, воспитывающихся в детском доме, протекает без их усилий, они плывут по течению, не пытаясь менять свою жизнь и свое отношение к ней. Они не проявляют интереса ко всему новому, новое вызывает чувство страха, тревожит. Нежелание напрягать свой мозг, потребительское отношение к жизни, отсутствие осознанности и

ответственности за свои поступки очень часто приводит к различным девиациям, делинквентным поступкам. Равнодушие, пассивность, скука в жизни ведет к поиску быстро доступных стимулов в алкоголе, наркотиках, неразборчивых сексуальных связях. Отсутствие направленности на будущее убивает надежду на возможность изменения жизни в настоящем.

5. Психологические исследования показывают, что формирование мотивации, связанной с отдаленным будущим (формирование временной перспективы) наиболее интенсивно происходит в подростковом и юношеском возрасте. При благоприятном развитии личности в этом возрасте связано со становлением жизненного плана и глубокой, протяженной временной перспективой будущего. И наоборот личность в неблагоприятном развитии характеризуется сужением временной перспективы или вообще игнорируют течение времени. И. Лангемейер и З. Матейчек (1984) обнаружили неразвитость временной перспективы у детей, растущих вне семьи. У подростков, воспитывающихся в детском доме, практически отсутствуют высказывания о счастье, что свидетельствует о тревожности, боязни надеяться на счастье и о неадаптивной защищенности, а также об ограниченности временной перспективы. В высказываниях о заветных желаниях воспитанники из интернатов используют предположительную, желательную модальность. Они как бы не уверены в своем праве на желания, не чувствуют себя хозяевами своих желаний. Симптом отчуждения желаний является неблагоприятным для личностного развития, так как не позволяет мечтать, строить планы на будущее.

6. Следствием психофизических особенностей, психолого-педагогических проблем связанных семейной депривацией и проживанием в условиях детского дома, являются негативные социально - психологические явления. Так, на личностном плане – это проявление у воспитанников иждивенческой позиции, трудностей в установлении контактов и привязанностей, низкая самоорганизация, низкая учебная мотивация и

инфантилизм. Общим следствием этого являются проблемы жизненного самоопределения и будущего жизнеустройства.

7. Организация психолого-педагогического сопровождения жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме, опирается на комплекс принципов, описанных М.И. Рожков:

- принцип нравственного саморегулирования;
- принцип социального закаливания;
- принцип актуализации ситуации;
- принцип психолого-педагогического сопровождения жизненного самоопределения подростков воспитывающихся в детском доме;
- принцип стимулирования саморазвития индивидуальности;
- принцип развивающей социальной интеракции;
- принцип дилемности;
- принцип «социального зеркала».

Сопровождение предполагает организацию деятельности в трех подходах в средовой (пространственный), деятельностный и событийный подход.

Условия психолого-педагогического сопровождения жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме, предполагает развитие ключевых компонентов жизненного самоопределения:

- когнитивный, заключается в знании о своих ценностях, ресурсах и особенностях социальной ситуации самоопределения;
- мотивационно – ценностный, предполагает наличие способности формирования мотива к самоопределению и самоактуализации;
- эмоционально – волевой, как способность к саморегуляции;
- действенно – практический, как умение реализовывать действия (включение в сопровождение педагогических действий).

## **2 Организация опытно экспериментального исследования педагогических условий обеспечения жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме**

### **2.1 Этапы и методы организации экспериментальной работы**

Жизненное самоопределение подростков воспитывающихся в детском доме осложнено индивидуальными личностными особенностями данной категории детей, социальной ситуацией развития, спецификой среды, в которой проживает ребенок.

Следствием психофизических особенностей, психолого-педагогических проблем связанных семейной депривацией и проживанием в условиях детского дома, являются негативные социально- психологические явления. Так, на личностном плане – это проявление у воспитанников иждивенческой позиции, трудностей в установлении контактов и привязанностей, низкая самоорганизация, низкая учебная мотивация и инфантилизм. Общим следствием этого являются проблемы жизненного самоопределения и будущего жизнеустройства.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Краевого государственного казенного учреждения, для детей - сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Сосновоборский детский дом» (далее КГКУ «Сосновоборский детский дом») в период с 01.08.2015 г. по 30.04.2017г. В исследовании приняли участие подростки – воспитанники КГКУ «Сосновоборский детский дом», в возрасте от 14 до 18 лет, всего 11 человек, 4 юноши и 7 девушек. Экспериментальное исследование включало в себя четыре этапа – подготовительный, констатирующий, формирующий, контрольный.

В рамках подготовительного этапа (01.09.2015– 01.01.2016гг.) мы определяли замысел исследования. Изучили теоретические положения, существующие в науке по данной проблеме. Мы изучали, в каком состоянии находится методологическая и методическая база психолого-педагогических

условий обеспечения жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме. В соответствии с этим изучалась и анализировалась целесообразная психологическая, педагогическая, философская литература, что позволило выявить состояние и степень разработанности, изученности данной проблемы в настоящее время.

Исследование подтвердило предположение о недостаточной разработанности в науке и практике методов сопровождения жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме.

В итоге данного этапа разработан пакет диагностических методик по изучению жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме. Разработан теоретико-методологический аппарат исследования, определен замысел исследования.

Констатирующий этап (01.01.2016-01.03.2016гг.)

На данном этапе была проведена диагностика личностных особенностей жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме.

Для изучения особенностей жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме, нами были подобраны и использовались следующие методики:

- «Тест смысложизненных ориентаций» Дж. Крамбо и Л. Махолик, в адаптации Д.А. Леонтьева;
- методика «Жизненный путь» Л.Ф. Бурлачук.

Полученные результаты на констатирующем этапе исследования подтвердили необходимость психолого-педагогического сопровождения формирования жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме.

Полученные данные явились основой для разработки специальной программы психолого-педагогического сопровождения формирования жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме.

Формирующий этап (01.03.2016-01.04.2017гг.)

На формирующем этапе нами была разработана и апробирована тренинг «Учусь жить самостоятельно».

Обучающие игровые методики решали задачи творческого развития личности, позволяли учащимся почувствовать своё «Я», познать свои способности и склонности.

Также были проведены мини-сессии с погружением «Я - студент».

На контрольном этапе (апрель – май 2017г.) осуществлен анализ эффективности проведения формирующей работы по данной проблеме посредством проведения итоговой диагностики «Жизненный путь» Л.Ф. Бурлачука и обобщение полученных результатов.

Методы и методики исследования жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме.

Методика исследования жизненного пути

В отечественной психологии вопросами жизненного пути личности занимались такие ученые, как Рубинштейн С., Ананьев Б., Абульханова-Славская К., А. Кроник, Е. Головаха, В. Лановой и др. Методика «Психологическая автобиография» была разработана Л.Ф. Бурлачуком для оценки ситуационных особенностей жизненного пути личности [40, с.21] Она принадлежит к числу ситуационных психодиагностических методик.

Направленность методики на исследование жизненного пути и способы интерпретации количественных показателей позволяют отнести «Психологическую автобиографию» к методикам событийно-биографического подхода. Сбор психологического анамнеза предшествует любому психодиагностическому исследованию. Обычно носит характер свободной беседы либо полу структурированного интервью и позволяет ориентироваться в жизни испытуемого.

Данная методика сохраняет достоинства индивидуально ориентированного анамнеза и в то же время позволяет обобщить результаты исследования значительного количества испытуемых, вывести групповые закономерности. Получаемые данные можно анализировать как в

исследовательских целях, так и в качестве дальнейшего обследования психологического анамнеза, облегчающего контакт с испытуемым. Ее отличие от каузометрической методики Е. И. Головахи, А. А. Кроника (или ее компьютерного варианта «Life line»), наиболее известной в нашей стране среди автобиографических методик, заключается в том, что количество событий не задается заранее, также отличается техника проведения исследования, параметры обработки и интерпретации данных, отсутствует причинно-целевой анализ событий.

Испытуемым предлагается перечислить самые важные события прошлой и будущей жизни для получения сведений о переживаниях, связанных с наиболее значимыми сферами жизни. Количество событий не ограничивается. В оригинальную методику были внесены некоторые изменения.

Перед началом проведения испытуемых просят представить свою жизнь от рождения до настоящего времени и нарисовать в форме кругов на листе бумаги свое прошлое, настоящее и будущее. После беседы и определенного настроения, необходимо обсудить, как может изменяться жизнь, от чего это зависит, что происходит в жизни события, которые каким-то образом способны изменить ее. Затем просят закрыть глаза и представить свою жизнь как целое, которое имеет начало в прошлом и заканчивается, где-то в будущем, после этого на листе бумаги надо написать 5 самых ярких событий в своей жизни. После написания 5 событий, просят написать еще 5 возможно вспомнившихся событий. Если у кого-то возникло желание дописать еще события, то необходимо позволить это сделать.

После написания событий необходимо их оценить по шкале от «-5» до «+5» относительно эмоционального предпочтения. «-5» самое негативно окрашенное событие, «+5» самое приятное событие. Следующим шагом просят оценить, когда было это событие по временным рамкам. Если это было в прошлом, то оценивают со знаком «-», например, «-3» года, если происходит сейчас, то 0, если в будущем будет происходить, то со знаком «+», например, «+5», т.е. через 5 лет будет. Затем необходимо оценить, кто был виновником



событий: «Я», «Другой», «Случай». В заключении просят оценить к какой сфере относится событие: личная жизнь, профессиональное, учебная деятельность, семья, другое. Данная методика позволяет оценить такие параметры временной перспективы, как протяженность, направленность, локус контроля, эмоциональную окраску.

В соответствии с полученными количественными показателями мы можем охарактеризовать следующие параметры.

Протяженность временной перспективы оценивается количеством событий, направленных в будущее. Чем дальше пристраивает человек будущее, тем оптимистичнее прогноз развития.

Направленность временной перспективы оценивается количеством событий, написанных и отнесенных какой либо временной форме (прошлому, настоящему или будущему.) При большем количестве событий в прошлом, считают направленность в прошлое, при большем количестве событий в настоящем, направленность на настоящее, если больше событий в будущем направленность на будущее. Если при этом какая либо временная форма оценена негативно, то направленность негативная. Так направленность на негативное прошлое, говорит о болезненных переживаниях в прошлом, что часто бывает характерно для подростков сирот. При большем количестве событий в настоящем, указывает на направленность в настоящее, что по Ф. Зимбардо, может означать о не рациональном способе взаимодействия, работают наугад, не имеют, заранее спланированной тактики и редко прибегая к сотрудничеству.

Важной характеристикой временной перспективы является ее дифференцированность - наличие планов в ближайшем и отдаленном будущем. При отсутствии планов на отдаленное будущее, свидетельствует о не развитии самостоятельности и социальной зрелости личности.

Оценивая эмоциональную окраску вообще и в частности: прошлого, настоящего и будущего можно сказать, где испытуемый чувствовал себя

наиболее комфортно. При высоких баллах положительно окрашенного будущего может свидетельствовать о не реалистичных ожиданиях.

Оценка источника событий позволяет выявить локус контроля испытуемого, кого он считает виновником событий, себя, других людей или случай, возможно, соотнести относительно прошлого, настоящего, будущего. Последняя составляющая позволяет увидеть, в какой сфере больше всего событий, личной, профессиональной, семейной, как они окрашены эмоционально, относительно времени.

Согласованность временной перспективы и ее реалистичность может быть оценена в связи с оценкой ближайшей профессиональной перспективой, при отсутствии в планах профессиональной направленности свидетельствует о не реалистичности, рассогласованности.

#### «Тест смысложизненных ориентаций»

Авторы «теста смысложизненных ориентаций» являются Дж. Крамбо и Л. Махолик, впоследствии, методика была адаптирована Д.А. Леонтьевым. Тест включает пять субшкал: «Цели в жизни», «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни», «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией», «Локус контроля - Я (Я - хозяин жизни)», «Локус контроля - жизнь или управляемость жизни».

В личностном опроснике дается 20 утверждений и два противоположных варианта окончания задают полюса оценочной шкалы, между которыми возможны 7 градаций предпочтения. Испытуемым предлагается выбрать наиболее подходящую из градаций. Обработка результатов сводится к суммированию числовых значений для всех 20 шкал и переводу суммарного балла в стандартные значения [32, с.44].

## 2.2 Модель психолого-педагогического сопровождения подростков, воспитывающихся в детском доме

Опираясь на работы Л. В. Байбородовой и М. И. Рожковой, мы описали компоненты жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме в «Рисунке 2».

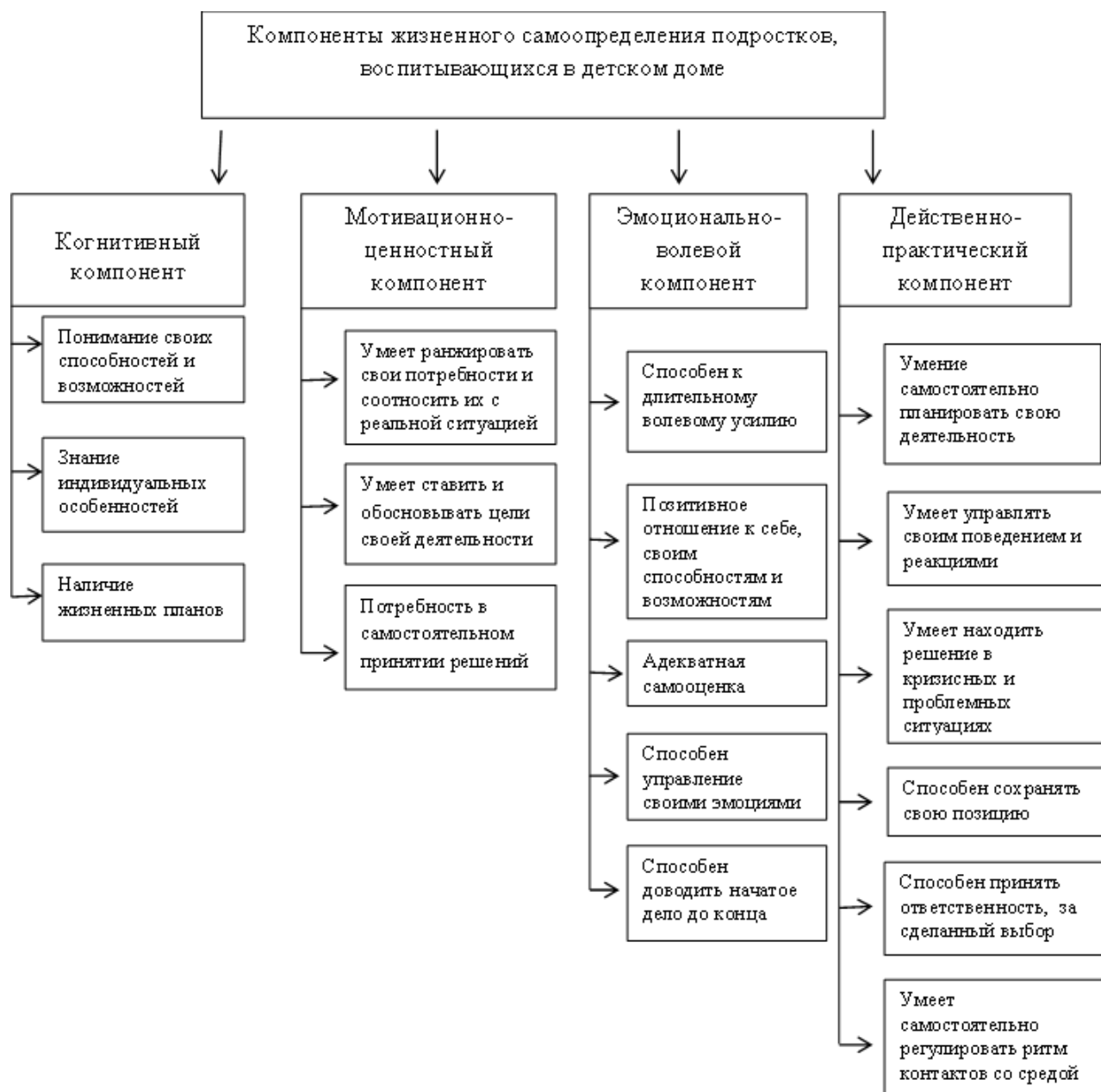


Рисунок 2 - Компоненты жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме

На основании компонентов жизненного самоопределения мы построили психолого-педагогическую модель сопровождения жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме, показанную на «Рисунке 3».

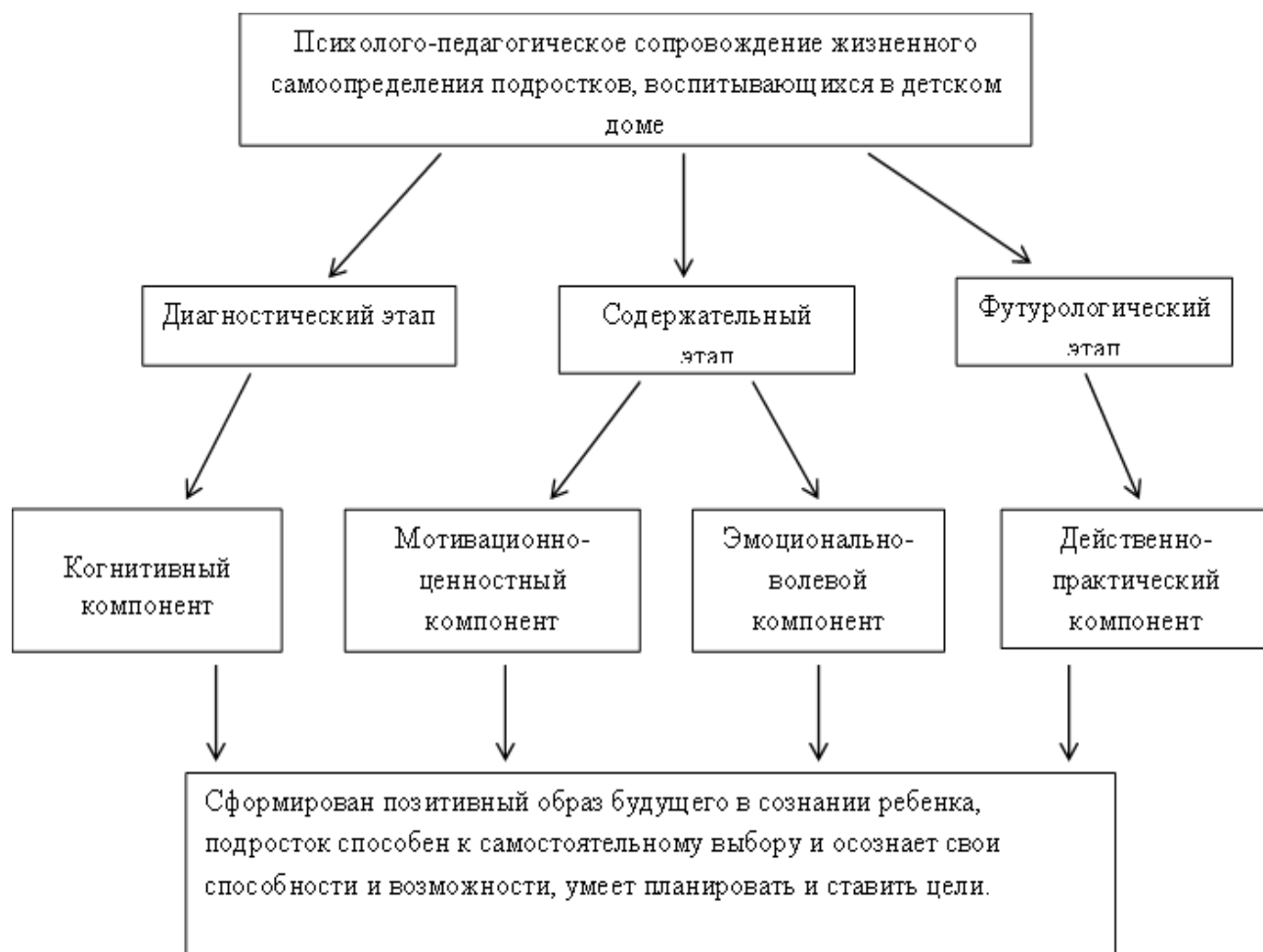


Рисунок 3 - Модель психолого-педагогического сопровождения жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме

Диагностический этап предполагает проведение психолого - педагогических диагностических методик, которые позволяют выявить особенности самоопределения подростков, также они получили знания о своих способностях и возможностях.

В рамках содержательного этапа было психолого-педагогическое консультирование, тренинг «Учусь жить самостоятельно», мини сессии с погружением «Я – студент».

В рамках психолого-педагогического консультирования рассматривались проблемы как профессионального, личностного, жизненного самоопределения подростков, так и проблемы в выстраивании взаимоотношений с окружающими людьми.

Психолого-педагогическое консультирование осуществлялось как индивидуальное, так и групповое. Индивидуальное психолого-педагогическое консультирование направленно на оказание помощи и создание условий для развития личности, способности выбирать и действовать по собственному усмотрению, обучаться новому поведению. Групповое консультирование направленно на информирование всех участников данного процесса (воспитатели, специалисты) по вопросам, связанным с особенностями данной категории детей с целью создания адаптивной среды, позволяющей обеспечить полноценную интеграцию и личностную самореализацию в данном учреждении.

Индивидуальное психолого-педагогическое консультирование проводилось по следующим проблемам:

— осуществление помощи и поддержки подросткам, воспитывающимся в детском доме, испытывающим трудности в общении, обучении; испытывающие тревожность, страхи, находящиеся в состоянии стресса, конфликта;

— обучение подростков навыкам самопознания и самоанализа, использования своих психологических ресурсов и возможностей для успешного развития.

Футурологический этап полагает составление личностных планов, карты «Мой жизненный путь» (определение с экзаменами, учебного заведения, профессией в соответствии с личностными особенностями, способностями и возможностями).

Психолого-педагогическое сопровождение, направленное на решение рассматриваемых проблем опирается на комплекс принципов описанных М.И. Рожковым, а именно системы первоначальных правил и требований, выполнение которых обеспечит их достижение:

- принцип нравственного саморегулирования;
- принцип социального закаливания;
- принцип актуализации ситуации состояние человека;
- принцип психолого-педагогического сопровождения жизненного самоопределения подростков воспитывающихся в детском доме, основанный на рефлексивно - прогностическом подходе;
- принцип стимулирования саморазвития индивидуальности, предполагающий формирование мотивов саморазвития и самовоспитания;
- принцип формирования антиципации (опережающего отражения своего будущего);
- принцип развивающей социальной интеракции;
- принцип дилеммности;
- принцип «социального зеркала».

### **2.3 Тренинг психолого-педагогического сопровождения жизненного самоопределения «Учусь жить самостоятельно»**

Подростки, воспитывающиеся в детском доме, имеют свои личностные особенности, которые необходимо учитывать при составлении тренинга. Эти дети имеют низкую мотивацию для посещения внеучебных мероприятий и для того чтобы мотивировать их на любое посещение требуются определенные действия, личные индивидуальные беседы в начале, возможно привлечение воспитателей. Большой возрастной диапазон предполагает подбор и сочетание не только игровых методик, но и диагностических, различных обсуждений, бесед. Интеллектуальные особенности подростков не позволяют усваивать

сложную в восприятии информацию, они отвергают и не стремятся ее понять, возможны агрессивные реакции при непонимании. Более охотно принимают участие в легких игровых мероприятиях, чем в играх требующих внимания и сложных для восприятия, достаточно быстро теряют интерес к однообразным действиям, необходима достаточно частая переключаемость в видах деятельности. При проведении занятий необходимо учитывать особенности межличностного общения воспитанников, также необходимо учитывать безопасность каждого после проведения тренинга. Повышенный уровень утомляемости, особенности проживания с режимными моментами, также не позволяют делать тренинг с долгим погружением. Многие воспитанники имеют проблемы со здоровьем, которые также необходимо учитывать.

Для наилучшего восприятия и осознания информации необходима большая протяженность во времени занятий. Условия игр должны быть легкими в понимании, игры необходимо достаточно часто менять, а также чередовать виды деятельности, включая арт - методики, игровые, диагностические, обсуждения.

Программа тренинга состоит из специально организованных развивающих занятий, составленных по результатам диагностики, а также, учитывая индивидуально психологические особенности подростков, воспитывающихся в детском доме.

Целью тренинга было развитие компонентов жизненного самоопределения: осознание своих способностей и возможностей, способствовать формированию позитивного образа будущего в сознании ребенка, развитие способности к самостоятельному выбору.

Условия проведения:

Занятия проходили один раз в неделю по 2 часа, всего 7 занятий.

Форма работы: индивидуально - групповая.

Целевая группа: дети, оставшиеся без попечения родителей, подросткового возраста.

При реализации программы было выделено 3 этапа: подготовительный, основной, заключительный. Каждый этап служил для выполнения определенных задач.

#### Подготовительный этап.

Задачами данного этапа является: мотивирование и формирование позитивного отношения к новой деятельности; создание доверительных отношений в группе, способствующей раскрытию, создание творческой обстановки.

Решение данных задач достигалось с помощью следующих методов: выработка и принятие правил группы, игра, групповая дискуссия, методы, направленные на развитие социальной перцепции. Данный этап является очень важным, отработка поставленных задач способствует дальнейшей продуктивной работе в основном этапе. В частности осознание и обсуждение своих проблем на группе, способствовало самораскрытию и принятию других мнений о себе, что заставляло задуматься о желании меняться, снизило уровень эмоциональной неустойчивости. Решение одной из задач данного этапа, создание доверительной обстановки, самораскрытие участников, и переход общения на другой уровень, отличный от обычного - явился полезным для воспитанников.

На данном этапе были подобраны игры, способствующие выработке интереса, а дискуссии, способствующие самораскрытию каждого участника группы. На данный период было отведено 3 занятия. Результатом решения поставленных задач явился факт нетерпеливого ожидания занятий и добровольный приход всех участников на занятия.

#### Основной этап.

Основными задачами данного этапа было способствование развитию таких компонентов самоопределения как: формирование позитивного образа будущего в сознании ребенка, развитие способности к самостоятельному выбору; осознание своих способностей и возможностей. Решали данные задачи через: «Наполнение» мира подростков многообразием профессиональных



деятельностей, способствует формированию согласованности; построение образа личного будущего, наполнение его событиями профессиональной, личной, семейной жизни, способствует формированию протяженности и направленности, дискуссии и обсуждение событий прошлой и будущей жизни, способствуют выработке более адекватного отношения к прошлому и будущему; игровые и арт - упражнения работают с дифференцированностью; формирование локус контроля происходило косвенно, на протяжении всех занятий, но без прямого упоминания о нем.

Построение индивидуальных и групповых представлений о будущем, обсуждение полученных результатов и наполнение знаниям образа мира.

Построение индивидуальной образовательной и деятельностной траектории, позволяющей реализовать образ собственного будущего. Данный этап включал 4 занятия.

Заключительный этап.

Задачи данного блока направлены на закрепление основных навыков полученных в процессе занятий. Рефлексия, что дал тренинг каждому участнику, включение игр позволяющих осознать изменения. Также подросткам дан инструмент планирования и развития самостоятельности, способствующий развитию самостоятельности воспитанников и формированию умений осуществлять управление собственной учебно-познавательной деятельностью. В таблице 2 приведен тематический и календарный план занятий.

Таблица 2 - Тематический и календарный план занятий

Период	Кол-во часов	Тема занятия	Структура занятия	Задачи занятия
Сентябрь	2 часа	«Знакомство»	1. Вводная беседа. 2. Упражнение – разминка «Смешное приветствие» [8, с.52]	Знакомство участников друг с другом. Формирование

Продолжение таблицы 2

Период	Кол-во часов	Тема занятия	Структура занятия	Задачи занятия
			<p>3. Обсуждение и принятие правил работы группы.</p> <p>4. «Поменяйтесь местами» [5, с.29].</p> <p>5. Тест «СЖО», методика «Линия жизни».</p> <p>6. Упражнение «Паутина» [3, с.34]</p> <p><i>Домашнее задание: нарисовать или сделать в виде коллажа «ресурсную карту»</i></p>	<p>интереса и мотивации к посещению дальнейших занятий.</p> <p>Сплочение группы.</p>
Сентябрь	2 часа	«Общение и умение слушать»	<p>1. Разминка «Прошепчи имя [1, с.20-21]».</p> <p>2. Психометрический тест, автор С. Деллингер.</p> <p>3. Информационный блок Психология общения.</p>	<p>Продолжение формирования интереса к занятиям.</p> <p>Введение понятия «психологическая информация».</p>
Сентябрь	2 часа		<p>1. Анкета «Умеете ли вы слушать».</p> <p>2. Упражнение «Слушание в различных позах».</p> <p>3. Представление «ресурсной карты»</p> <p>4. Упражнение «Дрожащее желе», «Запрещенные слова».</p>	<p>Формирование представления об общении, как психологическом явлении, формирование адекватно коммуникации</p>

Продолжение таблицы 2

Период	Кол-во часов	Тема занятия	Структура занятия	Задачи занятия
Октябрь	2 часа	«Будь готов»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Упражнение «Если бы я был...» [4, с.20].</li> <li>2. Упражнение «Генеральная уборка» [4, с.171-173].</li> <li>3. «Кто знает» [8, стр156]</li> <li>4. Упражнение «Достижение цели»</li> <li>5. Обратная связь.</li> </ol> <p><i>Домашнее задание: составить «дерево целей»</i></p>	Выяснение ценностно-мотивационных установок участников Группы
октябрь	2 часа	«Прекрасное далеко»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Упражнение – активатор «Разожми кулак» [8, с.76].</li> <li>2. Рисунок «Я через 10 лет».</li> <li>3. Представление дом. задания «дерево целей».</li> <li>4. «Взгляд в будущее» [8, с. 542-453].</li> <li>5 Упражнение «Тетрадь моих достижений» [8, с.446-447].</li> </ol>	Укрепление личностного ресурса и позитивизация образа «Я».
октябрь	2 часа	«Present»	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Разминка «Совместный счёт» [8, с.143].</li> <li>2. Методика «Линия жизни» Л.Ф. Бурлачук.</li> <li>3. Методика исследования самооценки (В.Г. Щур, С.Г. Якобсон).</li> </ol>	Обсуждение настоящего, его взаимосвязи с будущим, что можно сделать сейчас, чтобы будущее соответствовало планам.

## Окончание таблицы 2

Период	Кол-во часов	Тема занятия	Структура занятия	Задачи занятия
октябрь	2 часа	«Present»	4.Упражнение «Голос поколений» (модификация метода Стенли Криппнера).	Обсуждение настоящего, его взаимосвязи с будущим, что можно сделать сейчас, чтобы будущее соответствовало планам.
ноябрь	2 часа	«Через тернии к звездам»	1. Разминка, упражнение «Путанница» [8, с.112]. 2. Упражнение «Через тернии к звездам» (Приложение 1). 3. Обратная связь.	Разработка личностной программы развития с использованием компьютерной презентации Способствовать развитию самостоятельности воспитанников и формированию умений осуществлять управление собственной учебно-познавательной деятельностью.
ноябрь	2 часа	Итоговое занятие	1. Представление наработанного. 2. Технология «Портфель достижений» [7, с.158-166]. 3. Рефлексия.	Инструмент планирования и развития самостоятельности

Основным оборудованием, используемым на занятиях, был магнитофон и записи музыки.

#### План работы.

1 занятие было посвящено созданию доверительной обстановки, заинтересованности в дальнейшей работе. Эта процедура является очень важной, так как потеря интереса может произойти очень быстро, что приведет к потере членов группы, что крайне не желательно. Весь этот день был посвящен играм и эмоциональной благожелательности. Закончили первый день все в хорошем настроении и желании дальнейшей встречи. В начале занятия некоторые воспитанники держались настороженно, сидели в закрытой позе. По мере общения почти все расслабились, начали более активно высказывать свое мнение. Хорошо прошла игра, направленная на поиск общего «Поменяйтесь местами», смогли подвигаться, что способствовало раскрепощению. В выборе правил группы все охотно принимали участие, особое оживление вызвало обсуждение правила безопасности. Занятие было закончено игрой «Паутина», когда каждый участник бросал другому цветной клубок и говорил, что ему больше всего в этом человеке нравится. Поначалу подростки стеснялись и не знали что говорить. Но всем без исключения понравилась данная процедура.

2 занятие. Цели работы было способствовать анализу подростков собственных качеств, а также научить детей отстаивать свои интересы в неагрессивной форме.

3 занятие. Целью работы на третье занятие было формирование заинтересованности подростков в дальнейшей работе, а также были подобраны упражнения, направленные на взаимодействие в группе, формирование адекватной коммуникации. Воспитанники достаточно сложно идут на взаимодействия в личной зоне. Упражнения телесно-ориентированные способствуют формированию близких дружеских отношений в группе, что в дальнейшем будет способствовать более полному раскрытию и обсуждению личных тем, избегая закрытости. Все подростки охотно играли, и напряжение между членами группы к концу дня было минимизировано, что многие

отметили на завершающем круге. Особенно понравилось участникам упражнение «Дрожащее желе». При необходимости тесного контакта друг с другом по условию игры, в конце игры подростки уже действовали слаженно тесно прижавшись друг к другу. Упражнение вызвало много эмоций и после окончания все в группе отметили положительные изменения в самоощущениях и настроении. Также подросткам понравилась игра «Запрещенные слова». Подростки, задавая друг другу вопросы, не должны отвечать «да» и «нет».

4 занятие. Целью данного дня была работа, направленная на выяснение ценностно - мотивационных установок участников группы. Это необходимо для того, чтобы подростки осознали, что в их жизни является основным, ценным. В этот день пытались обсуждать важные для участников вещи. Упражнение «Генеральная уборка», вызвало бурю эмоций. Сначала подростки столкнулись с распределением «мусор» и «сейф». Ведь даже неприятные события собственной жизни они лелеяли в воспоминаниях (семья) и не хотели выбрасывать. Один подросток даже категорично заявлял, что именно неприятные события его жизни дают ему сил, а именно вспоминая плохое, он себя заряжает и размышляет, как отомстит и это подстегивает его. Игра получилась продуктивной, вышла дискуссия между подростками, и все пришли к выводу что если ты и добиваешься чего либо, то только для себя. Каждый из нас носит в своей душе много ценного и много лишнего. И очень важно иногда решиться, и выбросить все не нужное, мешающее, и заново почувствовать ценность важного. Только предварительно нужно хорошенько подумать, чтобы отличить одно от другого.

В этот день была проведена еще одна притча «Кто знает», что способствовало обсуждению такой темы, как насколько своеобразно воспринимает каждый из нас действительность, сколь отличным может быть наше «субъективное» восприятие от восприятия другого человека (например, друзей, соседей и окружающих). Также подчеркнуто положение, что каждое явление несет в себе позитивное и негативное; что если с нами происходит что-то «плохое», это не единственный и окончательный приговор; что мир не

черно-белый; что существует закономерность, которая объединяет в себе «взлеты и падения», «хорошее и плохое». Подростки долго обсуждали эту тему. Одна девушка говорила, что когда ее изъяли из семьи, ей было тяжело, и была надежда, что родители ее заберут. Но они даже не звонили, она говорит что даже не хотела жить. Но воспитатели группы не давали ей покоя то учеба, то нужно записаться на дополнительное образование, а куда я ничего не умею, да и не хочу. Ее насильно записали на секцию «вольная борьба». И сейчас она добилась того, что недавно получила титул кандидата в мастера спорта по вольной борьбе. И эта девушка говорит, что если бы не пережила все это, то неизвестно как сложилась ее жизнь и кем бы она была.

5 занятие. Данное занятие было посвящено мечтам о будущем, не было ни каких ограничений в представлении своего будущего, каким бы они его хотели видеть. День был очень позитивным, много беседовали, рисовали, мечтали.

Вначале каждый участник рисовал рисунок на тему «Будущее», и в кругу рассказывали о нем. Затем группа разделилась на 2 подгруппы и выполняли основное упражнение. Основным упражнением было «Будущее», где надо было с помощью ассоциативных методов выразить представление о будущем. Были взяты методы «дерево» и вербальные ассоциации. При проведении данного упражнения некоторые участники нуждались в помощи, разъяснении задания. При выявлении желательного образа будущего и нежелательного образа будущего были определены основные задачи, которые служат для достижения цели. Выявили профессии, которые помогут достигнуть данной цели и обсуждали личностные качества необходимые для этого.

6 занятие было посвящено обсуждению настоящего, его взаимосвязи с будущим, что можно сделать сейчас, чтобы будущее соответствовало планам. Была проведена игра «Эпитафия». Обсуждали, что значит «прожить жизнь», какие события в жизни способствуют полноте жизни. Данная игра и ее обсуждение продолжались все занятие. Одна девушка проговаривала, что хочет работать шахтером, так как там платят большие деньги. Когда группа начала

задавать вопросы «Сколько именно», «Какое образование нужно получить», «В какую компанию она планирует пойти работать» и вообще что входит в обязанности шахтера», девушка просто не смогла ответить и сказала, что это все нужно выяснить. После занятия он подошла с просьбой о помощи, а именно выяснить, что это за работа и куда ей нужно идти учиться после школы и вообще женская ли это работа.

7 занятие было посвящено обсуждению будущего и постановки цели. Было проведено занятие «Через тернии, к звездам», разработка личностной программы развития с использованием компьютерной презентации. Обсуждалось что, выбранные жизненные ценности помогут им правильно поставить цель. Поставленная цель уже половина успеха. Размышляли, что самое важное – обозначить конкретную цель, важно формулировать такие цели, достижение которых в принципе зависит от них; не рассчитывая на то, что кто-то что-то должен сделать и тогда все будет хорошо; то, к чему ты стремишься, должно принадлежать тебе, исходить от тебя, быть твоим;

Составили список тех необходимых для достижения целей ресурсов, которыми они уже обладаете. Описывали, что уже есть - это могут быть какие-то черты характера, качества, умения, уровень образования, энергия, время, которым они располагают, что помогут в достижении цели.

8 занятие. Завершающий день, целью работы была рефлексия всей проделанной работы, оценка самочувствия, эмоций и переживаний от прожитого. Задачи данного блока направлены на закрепление основных навыков полученных в процессе занятий. Также подросткам дан инструмент планирования и развития самостоятельности, способствующий развитию самостоятельности воспитанников и формированию умений осуществлять управление собственной учебно-познавательной деятельностью.

В выборе упражнений для данной категории детей, существуют свои особенности, упражнения должны быть просты в понимании, увлекательны по игровой форме, чтобы можно было увлечь. Охотно выполняют упражнения в рисуночной форме. Очень сложно «разговорить» участников группы и нужно



максимум доброжелательности и терпения когда происходит обсуждение различных тем.

Важным условием успешности проделанной работы является осуществление контакта с участниками занятий с целью наблюдения за особенностями поведения и изменениями после проведенной работы.

По окончании собственно развивающих мероприятий были организованы мини-сессии с погружением «Я – студент». Выходные дни подростки проживали самостоятельно в общежитии КГБПОУ «Дивногорский гидроэнергетический техникум им. А.Е. Бочкина», в субботу посещали специально организованные занятия, на которых им давалось домашнее задание (написание конспектов, рефератов, исследований и т.д.) на следующую неделю. Подростки проживали в общежитии, самостоятельно готовили, распределяли свой день. Таких выездов состоялось 6.

Подростки были одушевлены тем, что будут жить самостоятельно, с нетерпением ждали выезда. В первые выездные выходные они столкнулись с проблемой питания, ведь многие не знали, как пользоваться плитой и что собственно готовить. Решили пожарить картофель. В итоге ели полусырой, недосоленный жареный картофель. Спать в пятницу легли поздно, а утром нужно было посетить лекции. Все были не выспавшиеся, многие не успели даже позавтракать, спешили, чтобы не опоздать. После окончания лент. Подростки решили, что нужно устроить сончас иначе завтра они не смогут ничем заниматься. По окончании выходных провели совещание по инициативе подростков, на котором решили, что нужно составить график тех, кто и когда будет готовить, убирать комнату. И обсудили насколько важно вовремя укладываться спать, если хочешь успешно заниматься.

Следующие выходные прошли интересно. Ребята на занятиях представляли написанные рефераты по теме «Кем я хочу стать и что мне нужно знать», «Выбор», «В большом городе». Воспитанники успели подружиться с другими студентами, которые в свою очередь помогли приготовить ужин и рассказали про «особенности преподавателей», а именно как себя нужно вести

на тех или иных предметах, если хочешь получить «автомат» по предмету. Воспитанников детского дома заинтересовало слово «автомат» и двое из группы решили, что к следующим выходным они напишут небольшое исследование «Что такое автомат и откуда он пошел». Ребята провели опрос среди студентов истоки выражения «Получить автомат по предмету». Эта тема так заинтересовала воспитанников, что в итоге все делали презентацию на данную тематику. Они так слаженно работали, кто-то брал интервью у преподавателей, другие составляли вопросы для студентов, остальные создавали презентацию. На следующих выходных они представили работу в техникуме, куда были приглашены преподаватели и студенты. Подростки были горды тем, что представляли и долго обсуждали после что именно, получилось успешно, а над чем нужно поработать. В последующих выступлениях подростки обговаривали, как нужно одеться (подобрать соответствующую выступлению одежду), что у девочек должны быть соответствующие прически и макияж.

В итоге подростки начали приходить на кухню в детском доме и помогать на кухне поварам в приготовлении пищи, интересовались, какие рецепты более просты в приготовлении и занимают минимум времени.

У многих расширился круг общения, появились друзья из техникума, некоторые преподаватели техникума решили стать наставниками двум подросткам из данной группы которые решили поступать в техникум, во время обучения.

В детском доме подростки стали более сдержанны, безоговорочно принимают условия проживания (особенно отмечается у подростков, которые конфликтовали по данной теме). Четверо подростков предложили себя в качестве кандидатов в самоуправлении, совете детского дома.

## 2.4 Анализ апробации программы сопровождения жизненного самоопределения подростков-воспитанников детского дома

### Результаты методики «Жизненный путь»

Результаты диагностического обследования по методике «Жизненный путь» представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты диагностического обследования по методике «Жизненный путь»

Параметры жизненной перспективы		Результаты группы
Максимальное число событий		14
Минимальное число событий		2
Среднее число событий		6
Средняя протяженность перспективы (антиципация)		3 года
Удаленность в прошлое (ретроспекция)		3года
Мах, (один человек) общая длина перспективы		10лет
Мин (один чел)		0лет
Число событий (среднее)	Прошлое	2,5
	Настоящее	2,3
	Будущее	3,3
Эмоциональная оценка (средняя)	Общая	3,4
	Настоящее	2.1
	прошлое	0,8
	Будущее	4,3
Локус контроля, число событий (среднее)	«Я»	4,4
	«Случай»	1,5
	«Другие»	2,5
Сфера деятельности (среднее)	«Личное»	4,4
	«Профессиональное»	0,6
	«Учебная»	1,8
	«Семейная»	1,1

При анализе и интерпретации полученных результатов мы опирались на работы Л.Ф. Бурлачука и Е.Ю. Коржовой [40, с.28]

В соответствии с работами Л.Ф Бурлачука среднее число событий в норме составляет более 14. Среди опрошенных нами испытуемых данную

норму набрал только один человек. Испытуемая №6 отличается относительно остальных более активной позицией в жизни, в школе проявляет себя достаточно успешно, посещает занятия, занимается спортом. Ее представления о будущем наиболее реалистичны.

Меньше всех написал событий испытуемый №4. Подросток отличается пассивным отношением к жизни, настоящее описывает как однотипное, без эмоциональное, будущее описывает как бесперспективное. Этот подросток поступил в детский дом после того как бабушка написала отказ от опекунов, родители жизнью ребенка не интересуются. В настоящее время в школе и в детском доме он себя никак не проявляет, интерес к учебе, общественной жизни не выражен.

Количество событий, упомянутых в методике «Жизненный путь», позволяет оценить такую характеристику временной перспективы, как её продуктивность. Среднее количество событий по группе равно 6, что почти в два раза ниже нормы. Это говорит о негативном отношении к прошлому и настоящему, бедности планов, об отсутствии планирования своей жизни вообще. Количество событий в будущем превышает количество событий настоящего и прошлого, что характерно для этого возраста, однако оно все равно, значительно ниже нормы для этого возраста (7-10). Количество событий в прошлом и настоящем практически одинаково (2,5; 2,3) что говорит о бедности и негативном отношении испытуемых к прошлой жизни, бедности и ненасыщенности настоящей.

Протяженность временной перспективы оценивается количеством лет, на которые планируют события в будущее. Средний показатель по группе - 3 года. Только одна девушка написала события на 10 лет вперед это испытуемая под номером 6, которая и по другим методикам показала хорошие результаты. У испытуемого № 3 вообще нет событий в прошлом, и в будущем написал только одно событие выпуск из детского дома. Этот подросток поступил в детский дом после дома малютки, отказник с рождения. Друзей у него нет,

единственное любимое занятие просмотр телевизора, любимую программу или передачу не указывает, проговаривает что все равно.

Важной характеристикой временной перспективы является ее дифференцированность, степень расчлененности всех периодов жизни (особенно будущего) на последовательные этапы. Установлены два основных этапа: ближайшая и отдаленная перспектива. Четкое выделение индивидом ближайшей и отдаленной перспективы является важнейшим моментом развития личности в подростковый период, когда решаются главные проблемы жизнеустройства, выбора жизненного пути, становления самостоятельности и социальной зрелости личности. У подростков наблюдается в основном все события в ближайшие перспективы. Некоторые проговаривали, что не знают, что будет после выпуска из детского дома и не могли сформулировать чего бы хотели добиться, или что будут делать дальше, главное «выпуститься». Так же писали, что будущее их страшит и пугает, что оно непонятно и неизведанно.

В прошлое события удалены в среднем по группе на 3 года. По этим данным можно сказать, что подростки больше нацелены на будущее, прошлое не особо значимо для них, возможно срабатывает эффект психологической защиты и события прошлого вытеснены из сознания. Также можно предположить, что воспитанники готовы на получение нового опыта в жизни.

Общая эмоциональная оценка всех событий - 3,4. Прошлое оценивается достаточно низко всего 0,8, настоящее оценивается 1,2. Будущее оценивается, как максимально положительное +4,3, что может говорить о нереальности восприятия будущих событий, о неадекватности отношений к будущему. В будущем ни один человек не написал ни одного грустного, печального события, что вызывает беспокойство за будущее, так как вытеснение беспокоящих событий и психотравмирующих событий прошлого не позволяет адекватно оценивать будущее и говорит о тревожности. Прошлые события почти у всех воспитанников негативно окрашено, часто встречаются «изъятие из семьи», «потеря близких людей», «пожар» (мама была в алкогольном опьянении и подожгла квартиру, аргументируя что там будет лучше). Настоящее

характеризуется многими как безрадостное. Большинство подростков, поступивших в детский дом в более взрослом возрасте, привыкли жить самостоятельно, а именно многие работали, ложились спать, когда и как удобно, большинство времени проводили на улице, никто не интересовался, были ли они на уроках в школе. Попав же в детский дом, они сталкиваются с жесткой регламентацией дня, некоторыми обязанностями, появляется взрослый, который отслеживает посещаемость и успеваемость в школе, прогулки ограничены по времени, и нужно постоянно «отчитываться» куда ты пошел и почему не был на занятиях.

По оценке «локус контроля» можно сказать, что с позиции «Я» оценены в среднем 4,4 события, что составляет 42% от общего числа событий; 1,5 события представлены виновником «случай»- это 23%; , 2,5 —«Другие»- 35%. По результатам можно сказать, что воспитанники в большей степени берут ответственность за происходящее в своей жизни на себя, но из личных бесед было выяснено, что многие не совсем понимают смысл ответственности. В основном «Я» оценены все положительные события в будущем, которое оценено неадекватно благополучным, за негативные события прошлого и настоящего, почти все пишут, что виновники являются другие, и в большинстве случаев это отдел опеки и попечительства, который изъял из семьи и детский дом, установивший правила проживания в нем.

Что касается содержательной характеристики событий, то они распределяются по следующим четырем группам:

- личные- 4,4;
- учебные-1,8;
- профессиональные- 0,6;
- семейные-1,1.

Практически у всех воспитанников преобладает сфера «Личное», что говорит о значимости межличностных отношений, о стремлении к любви и дружбе. Как значимые в основном отмечаются знакомства с молодыми людьми, конкретные вечеринки, поездки (на дачу, к морю, за границу). На первом плане

практически у всех обследованных поиск значимого человека, создание семьи, любовь. Это настолько актуально, что встречается даже такое событие, как «найти друга» «или нашел друга». Это можно объяснить возрастом, соответствующим, а также пребыванием в данном учреждении, дефиците душевного тепла и стремлении к близости, отсутствием значимого взрослого.

Чаще всего начало профессиональной деятельности отмечено как устройство на работу («найду работу», «работа» и т. д.), при этом работа не конкретизируется и не указывается сфера профессиональной деятельности. А если и пушат, то открою бизнес, не указывая какой при наводящих вопросах отвечают «пока не думал», «какая разница». Только две девушки написали о конкретных учебных заведениях, куда планируют поступать – техникум сферы услуг и предпринимательства, Дивногорский гидроэнергетический техникум, остальные просто пишут «поступить в техникум», «поступить в ВУЗ». Хотя те, кто написал «поступить в ВУЗ» мало реалистично, так как неадекватно оценивают ситуацию поступления. У этих воспитанников низкая успеваемость и возможно будет повторное обучение в 9 классе. Остальные, можно сказать, совсем не определены профессионально, что говорит о не согласованности временной перспективы и о нереальности.

Семейная сфера так же мало представлена у подростков, и это можно объяснить отсутствием семьи, пребыванием в интернатных учреждениях с раннего возраста.

В целом анализируя результаты методики, можно сказать, что при формировании временной перспективы у подростков, воспитывающихся в детском доме, не развиты такие параметры как: протяженность, направленность, дифференцированность, эмоциональность, локус контроля, согласованность. При данных результатах у подростков возможны проблемы при планировании жизни, проблемы контроля над собственной жизнью, фрустрации при столкновении с трудностями и профессиональном не самоопределении.

Тест «Смыслоразнонаправленные ориентации»

Исследование процесса самоопределения воспитанников детского дома включало этап диагностики особенностей их самоопределения. Опыт практической работы с этими юношами и анализ психологических исследований давали основание полагать, что самоопределение будет иметь дефициты во многих областях – умении ставить цели, уверенности в себе, локусе контроля и т.д. Однако результаты диагностики по методике СЖО подтвердили не все из наших предположений.

В исследовании приняли участие юноши – воспитанники КГКУ «Сосновоборский детский дом» (Краевое государственное казенное учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Сосновоборский детский дом»), в возрасте от 16 до 20 лет, всего 11 человек, 4 юноши и 7 девушек

Нами использовалась методика «тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д.А. Леонтьева.

Методика содержит 6 шкал:

— интегральную, оценивающую общую осмысленность жизни – ощущение респондентом того, что в его жизни есть смысл;

— «Цели в жизни» - наличие в ментальной действительности респондента целей и временной перспективы

— «Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» - оценивают установку субъекта на то что «жизнь стоит того, чтобы жить», получать удовольствие от процесса жизни

— «Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией» - оценка того, насколько результативно прожит отрезок жизни, лежащий в прошлом.

— «Локус контроля-Я» («Я — хозяин жизни»). Уверенность в себе, в своей способности управлять жизнью.

— «Локус контроля - жизнь, или управляемость жизни». Установка на управляемость жизни, жизненных событиях, возможности контроля.



Практически все результаты по методике СЖО попадали в норму (норма и нормальное отклонение) по данным Д.А. Леонтьева. Далее излагаются результаты в сравнении с нормой – средним по генеральной совокупности.

Результаты представлены нами на диаграммах, где столбцы гистограмм – это индивидуальные результаты, а линии графика – нормы по тесту и средние значения по нашей выборке на «Рисунке 4».

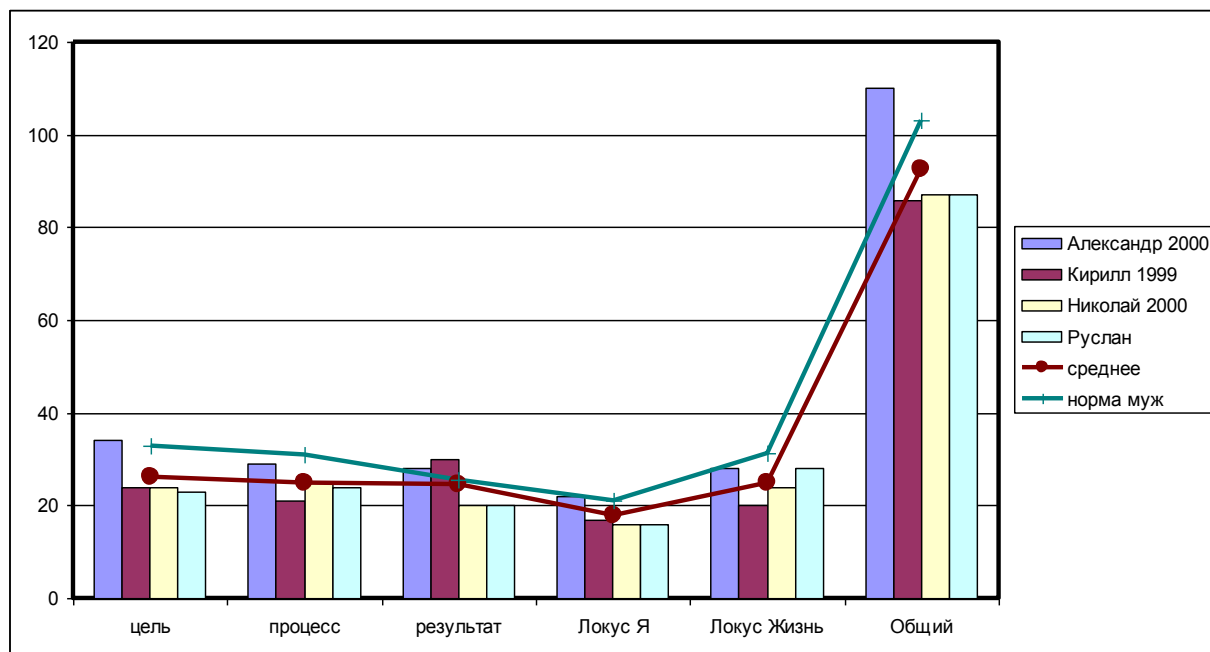


Рисунок 4 - Результаты диагностики юношей по методике СЖО

Сравнение средних баллов по группе юношей («среднее» в легенде) с нормативными показателями («норма муж» в легенде), представлены на «Рисунке 4»:

- значительное сходство профиля средних баллов с графиком нормы;
- более низкие значения среднего от нормы по всем критериям;
- самое маленькое отклонение среднего от нормы по критерию «Результат жизни»;
- наибольшие отклонения по критериям «Цель жизни», «Процесс жизни» и «Локус контроля - жизнь».

Отклонение средних результатов по группе от нормативных показателей в процентах представлено в таблице 4.

Таблица 4. - Отличие средних значений от нормы результатов диагностики по методике СЖО у группы юношей

	Цель	Процесс	Результат	Локус - Я	Локус жизнь	Общий
отклонение от нормы	20%	20%	4%	16%	20%	10%

Нет будущего, нет настоящего, есть прошлое, жизнь не поддается контролю. Обобщенный юноша-воспитанник детского дома пессимистичен по отношению к будущему, не видит жизненной перспективы, имеет слабо сформированные цели жизни. Также нет ориентации на «жизнь сейчас» («Процесс жизни»), на получение удовольствия от текущих жизненных событий. Зато прожитая часть жизни оценивается позитивно, разница с нормой незначительна.

Снижена уверенность в себе, в своих способностях управлять событиями, неверие в свои силы. И жизнь в целом рассматривается как плохо регулируемый процесс.

Рассмотрим профили смысло-жизненных ориентаций отдельных личностей. юношей, представленные в «Рисунке 5»

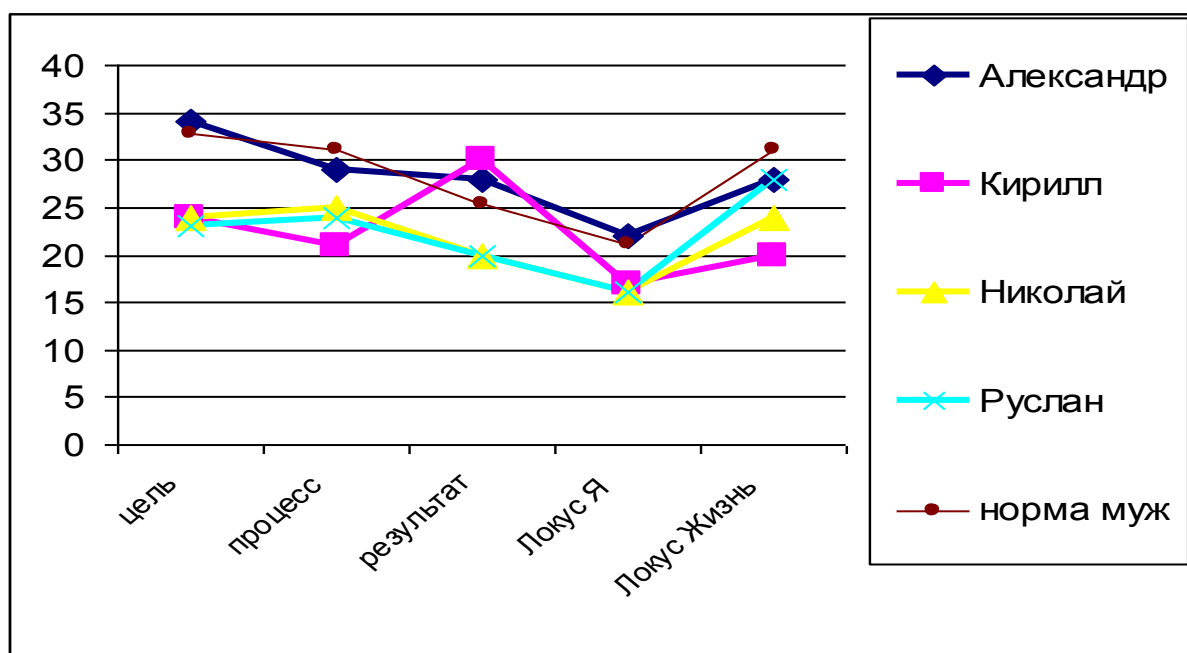


Рисунок 5 - Профили смысложизненных ориентаций юношей

Александр - целенаправленный пессимист / возможно, прожектер – его результаты превышают норму по критериям «Цель», «Результат» и ниже средних по «Локус контроля - жизнь». У него есть цель, перспектива, он удовлетворен прошлым, но не верит в управляемость жизни. «Высокие баллы по этой шкале могут характеризовать не только целеустремленного человека, но и прожектера, планы которого не имеют опоры...» [32, с.14]

Кирилл – человек прошлого. Его результаты значительно ниже средних по всем критериям, кроме «Результат жизни». «Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать человека, который доживает свою жизнь, у которого все в прошлом...» [32, с. 15].

Николай и Руслан – смысла нет - все баллы ниже нормы.

В «Рисунке 6» представлены результаты диагностики девушек по методике «Смысложизненных ориентаций»

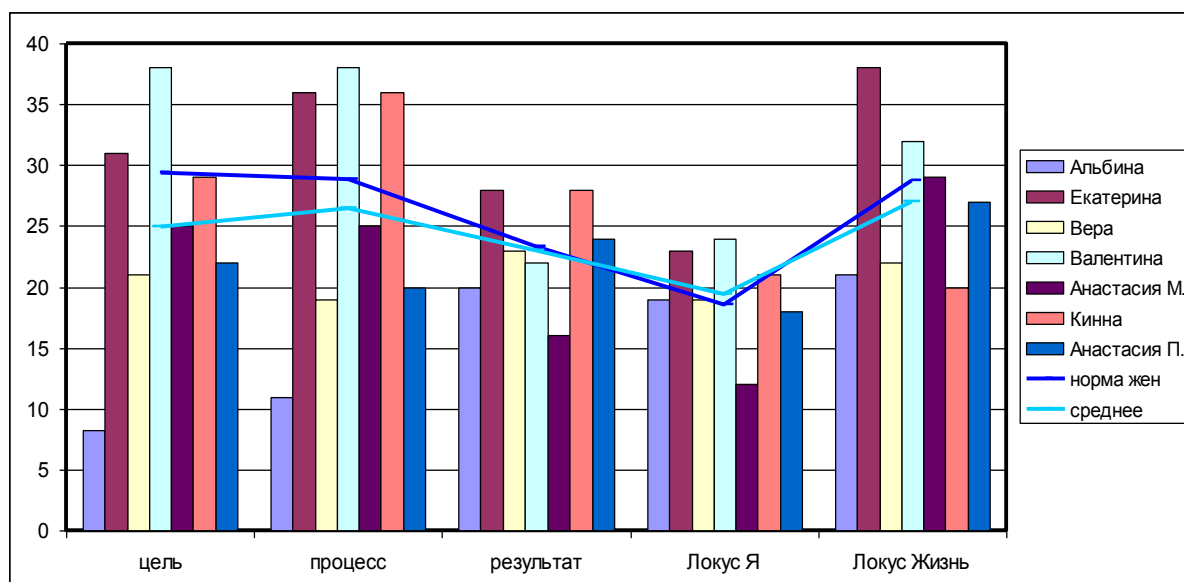


Рисунок 6 - Результаты диагностики девушек по методике СЖО

В Таблице 5 представлены процент от нормы результатов диагностики по методике СЖО у группы девушек.

Таблица 5 - Процент от нормы результатов диагностики по методике СЖО у группы девушек

	Цель	Процесс	Результат	Локус Я	Локус Жизнь	Интегр
Процент от нормы	84,7%	91,8%	98,7%	104,6%	94,1%	95,9%

Для усредненных девушек-воспитанниц детского дома результаты СЖО:

- сниженные по сравнению с нормой показатели всех шкал СЖО, кроме «Результат жизни» (в норме) и «Локус контроля - Я» (в норме);
- максимальное отличие от нормы по шкале «Цель жизни», ниже нормы на 15%.

Девушки-воспитанницы детского дома значительно более юношей уверены в своих способностях к контролю собственной жизни, в общей управляемости жизни. Результаты представлены в «Рисунок 7»

По отношению к прошлому-настоящему-будущему они отличаются от юношей. Если у ребят низкие оценки будущего и настоящего при нормальных – прошлого, то у девушек жизненная транспектива и перспектива соответствуют норме при нисходящей динамике: наиболее позитивно оценивается прошлое («результат»), немного менее – настоящее («Процесс») и наименее – будущее («Цель»).

Максимальное различие у девушек – по шкале «Цель жизни». Минимальные – «Результат жизни» и «Локус контроля - Я», представлены в «Рисунок 7».

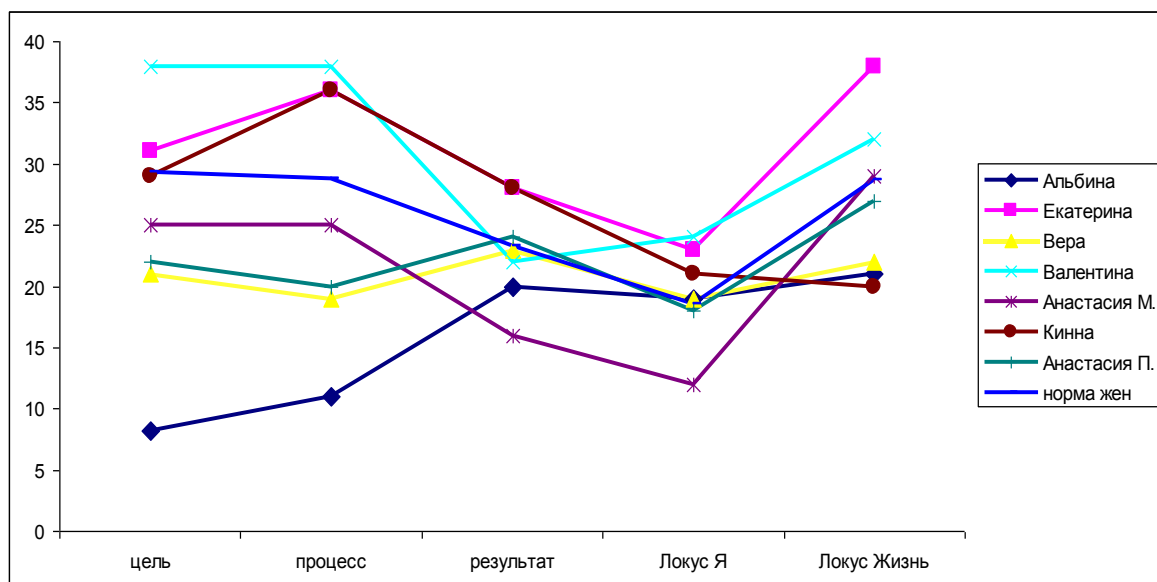


Рисунок 7. - Типы профилей смысловых ориентаций у девушек

«Радуйтесь жизни» - высокие баллы, особенно по шкале «Процесс жизни», несколько понижаются в области контроля

«Способности без цели» - низкие баллы по «Цель в жизни», нормальные – по локусу контроля как себя, так и жизни.

Контрольная диагностика психометрических показателей процессов  
самоопределения подростков

Эффективность коррекционного воздействия может, оценивается как с точки зрения постановки целей и задач программы, так и с позиции разрешения

реальных трудностей развития. Необходимо помнить, что результат проведенной работы может проявляться постепенно. Кроме того, программа ориентирована не на полное разрешение проблем развития, а на запуск механизма самоизменения, осознаний. После проведения программы была проведена диагностика выявляющая изменения участников. Для данной диагностики была взята методика «Жизненный путь». Выбор данной методики объясняется ее большой информативностью и наиболее интересной подросткам (Таблица 6).

Таблица 6 - Результаты методики «Жизненный путь»

Параметры жизненной перспективы		Результаты Группы
Максимальное число событий		16
Минимальное число событий		10
Среднее число событий		12
Средняя протяженность перспективы (антиципация)		5,5 года
Удаленность в прошлое (ретроспекция)		5лет
Мах, (два человека) общая длина перспективы		10лет
Мин (один чел)		1год
Число событий (среднее)	Прошлое	3,3
	Настоящее	3
	Будущее	7
Эмоциональная оценка (средняя)	Общая	4,2
	Настоящее	3,1
	Прошлое	1,2
	Будущее	3,4

Локус контроля, число событий (среднее)	«Я»	3,8
	«Случай»	2
	«Другие»	2,5
Сфера деятельности (среднее)	«Личное»	4,9
	«Профессиональное»	3
	«Учебная»	2,8
	«Семейная»	2,2

Продуктивность временной перспективы увеличилась почти в 2 раза, в Среднее число событий практически равняется норме, увеличилось число событий в прошлом и настоящем и будущем. Характерной чертой можно отнести более, творческую направленность при написании событий, подростки более свободно писали события будущего. Например, в событиях недалекого будущего появились события «Научиться готовить», «Заняться спортом»; «Проанализировать рынок труда», «Поработать летом по своей профессии»; «Заняться психологией».

Протяженность временной перспективы в группе увеличилась, максимальное время осталось такое же. Изменилась минимальная протяженность, подросток, который написала одно событие в будущем, теперь планировал свою жизнь на 1 год вперед, он начал пытаться строить планы на будущее (занялся выбором экзаменов, узнавал про существующие техникумы и сопоставлять, куда он сможет поступить и что ему интересно). Увеличилась протяжённость в прошлое, воспитанники свободнее стали писать события прошлого и это свидетельствует о принятии своего прошлого, говорит о большей согласованности прошлого, настоящего и будущего.

Дифференцированность временной перспективы практически не изменилась, воспитанники все также планируют основные события в недалеком будущем, возможно для изменения необходимо время для осознания или необходимы дополнительные занятия.

Общая эмоциональная оценка изменилась, с 3,4 до 4,1, увеличилась эмоциональная оценка настоящего с 2,1 до 3,1 и прошлого с 0,8 до 1,2. После проведения тренинга, подростки адекватнее стали относиться к своему прошлому, настоящему и будущему. Во время итоговой диагностики в будущем были написаны события, имеющие негативную эмоциональную окраску, например: «Возможно, не поступлю в предпочитаемый техникум, пойду работать».

Следующие изменения произошли по оценке локус контроля «Я» с 42% до 57%, «Случай»- с 23%-21%, «Другие» с 35%- 32%.

По содержательной характеристике событий, то они распределяются по следующим четырем группам:

- личные – 4,9;
- учебные – 3;
- профессиональные - 2,8;
- семейные - 2,2.

Видно, что количество событий увеличилось в учебной, семейной, профессиональной сфере, незначительные изменения в личной сфере. Воспитанники стали составлять свои планы на обучение в конкретном образовательном учреждении, а не в «училище». В семейной сфере, также увеличилось количество событий, за счет появления таких событий, как «Рождение ребенка» «Создание семьи». Одна из девушек написала, что мечтает быть хорошей мамой.

По проведенной диагностике видно, что данные изменения носят незначительный положительный характер и касаются протяженности, согласованности, эмоциональной оценке, временной перспективы, локус контроля. Возможно, данные изменения являются только началом в личности подростков, проживающих в детском доме, и будут продолжаться, так как необходимо время для осознания и закрепления полученного опыта.

Также эффективность проведенной работы мы оцениваем через наличие по итогу индивидуальной траектории развития, которую подростки составили



самостоятельно. В нее включаются такие компоненты как мои ресурсы и ресурсы среды, мои ограничения, мои способности и возможности, планирование на близлежащие 3 года, у некоторых 5 и более лет. Также воспитанники представляли коллажи «Мой мир», «Что я должен познать» и «Мой путь».

Подростки были одушевлены тем, что будут жить самостоятельно, с нетерпением ждали выезда. А когда непосредственно столкнулись с проблемами в приготовлении пищи, планировании дня, это поспособствовало ребятам начать планировать свой день, распределять обязанности. Они уже сами инициировали свои пробы на кухне в детском доме. Подростки по собственному желанию провели и представили в техникуме исследование «Что такое автомат и откуда он пошел». У многих расширился круг общения, появились друзья из техникума, некоторые преподаватели техникума решили стать наставниками двум подросткам из данной группы которые решили поступать в техникум, во время обучения.

Результаты наблюдения за изменением процессам самоопределения подростков

В результате реализации работы по сопровождению самоопределения подростки в жизнедеятельности в детском доме стали более сдержанны, безоговорочно принимают условия проживания (особенно отмечается у подростков, которые конфликтовали по данной теме). Четверо подростков предложили себя в качестве кандидатов в самоуправление, совете детского дома.

Эти наблюдения дают основание считать, что именно такие выездные мини сессии с погружением в самостоятельную жизнь способствуют развитию компонентов жизненного самоопределения.

## **Выводы по главе 2**

1. Модель психолого-педагогического сопровождения жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме, включает следующие этапы: диагностический, основной и футурологический этапы. Данные этапы ориентируются на развитие или формирование компонентов самоопределения: когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой и действенно-практический.

2. Результаты констатирующего эксперимента показали, что при формировании временной перспективы у обучающихся сирот не развиты такие параметры как: протяженность, направленность, дифференцированность, эмоциональность, локус контроля, согласованность. При данных результатах у подростков, воспитывающихся в детском доме возможны проблемы при планировании жизни, проблемы контроля над собственной жизнью, фрустрации при столкновении с трудностями и профессиональном не самоопределении.

Результаты методики «СЖО» по Леонтьеву показали: обобщенный юноша-воспитанник детского дома пессимистичен по отношению к будущему, не видит жизненной перспективы, имеет слабо сформированные цели жизни. Также нет ориентации на «жизнь сейчас» («Процесс жизни»), на получение удовольствия от текущих жизненных событий. Зато прожитая часть жизни оценивается позитивно, разница с нормой незначительна.

Снижена уверенность в себе, в своих способностях управлять событиями, ребята не верят в свои силы. И жизнь в целом рассматривается как плохо регулируемый процесс.

Девушки-воспитанницы детского дома значительно более юношей уверены в своих способностях к контролю собственной жизни, в общей управляемости жизни.

По отношению к прошлому-настоящему-будущему они отличаются от юношей. Если у ребят низкие оценки будущего и настоящего при нормальных – прошлого, то у девушек оценки прошлого, настоящего и будущего соответствуют возрастной норме при небольшой нисходящей динамике: наиболее позитивно оценивается прошлое («результат»), немного менее – настоящее («Процесс») и наименее – будущее («Цель»). У девушек значительно более, чем у юношей выражены различия при оценке прошлого.

3. Эффективность психолого-педагогического сопровождения жизненного самоопределения воспитанников мы оцениваем по факту наличия индивидуальной траектории развития (плана жизни), которую подростки проектировали самостоятельно. В нее включаются такие компоненты как «мои ресурсы» и ресурсы среды, «мои ограничения», «мои способности и возможности», планирование на близлежащие 3 года, у некоторых 5 и более лет. Также воспитанники представляли коллажи «Мой мир», «Что я должен познать» и «Мой путь».

4. Реализация разработанной модели психолого-педагогического сопровождения привела к развитию компонентов жизненного самоопределения, таких как:

- осознание своих возможностей и способностей, прослеживается в том, что 8 воспитанников выбрали учебное заведение и специальность, соизмерив с учебной успеваемостью, со своими интересами и с потребностями рынка труда;

- степень реалистичности образа будущего, как видно из диагностики, увеличилась незначительно - с 4,3 до 4,4, но если смотрим на события написанные подростками, то видим, что если к негативным раньше писали: «сяду в тюрьму», то в итоговой диагностики это переживание с тем, что ребенок может не поступить в техникум или не сдать ОГЭ. Положительные события также изменились, если раньше они писали нереалистичные события («Куплю «Мерседес», «Буду

миллионером»), то в итоговой диагностике они стали более реальны («Устроиться на работу»).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Модель психолого-педагогического сопровождения жизненного самоопределения подростков-воспитанников детского дома, представленная в квалификационной работе основана:

На концепции самоопределения В.Ф. Сафина, который рассматривает самоопределение как «относительно самостоятельный этап социализации, суть которого заключается в формировании индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества».

Ведущим психолого-педагогическим механизмом самоопределения является осознание субъектом своих «хочу», «могу», «имею» и согласование их с требованиями выбранной жизненной цели, в результате которых у субъекта формируется программа поведения, состоящая из отдельных жизненных «узелков».

Структура работы по сопровождению опирается на структуру процесса самоопределения по Л.В. Байбородова и М. И. Рожкова, которыми выделены когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, действенно-практический компоненты.

Данная модель основана на принципах:

- принцип нравственного саморегулирования;
- принцип социального закаливания;
- принцип актуализации ситуации;
- принцип психолого-педагогического сопровождения жизненного самоопределения подростков воспитывающихся в детском доме;
- принцип стимулирования саморазвития индивидуальности;
- принцип развивающей социальной интеракции;
- принцип дилеммности;

— принцип «социального зеркала».

Модель психолого-педагогического сопровождения жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме, включает следующие этапы: диагностический, содержательный и футурологический этапы.

Психологическая диагностика позволила выявить следующие особенности личностных характеристик воспитанников, обуславливающих особенности их самоопределения:

Девушки-воспитанницы детского дома значительно более юношей уверены в своих способностях к контролю собственной жизни, в общей управляемости жизни.

По отношению к прошлому-настоящему-будущему они отличаются от юношей. Если у ребят низкие оценки будущего и настоящего при нормальных – прошлого, то у девушек жизненная трансспектива и перспектива соответствуют норме при небольшой нисходящей динамике: наиболее позитивно оценивается прошлое («результат»), немного менее – настоящее («Процесс») и наименее – будущее («Цель»).

Анализируя результаты методики «Жизненный путь», можно сказать, что при формировании временной перспективы у подростков, воспитывающихся в детском доме, неразвиты такие параметры как: протяженность, направленность, дифференцированность, эмоциональность, локус контроля, согласованность. При данных результатах у подростков, воспитывающихся в детском доме возможны проблемы при планировании жизни, проблемы контроля над собственной жизнью, фрустрации при столкновении с трудностями и профессиональном не самоопределении.

Сопоставляя психодиагностические данные и результаты наблюдения за разворачиванием процессов самоопределения воспитанников, можно сделать вывод, что на когнитивном уровне (согласно методике «СЖО») у воспитанников сформированы знания, но перенести их в действие они не

могут, причиной чего, возможно, является отсутствие практического опыта (согласно методике «Жизненный путь»).

Полученные результаты подтвердили необходимость психолого-педагогического сопровождения обеспечения жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме.

Программа тренинга «Учусь жить самостоятельно» состоит из специально организованных развивающих занятий, составленных по результатам диагностики, а также, учитывая индивидуально психологические условия воспитанников сирот, и особенности их проживания общежитии.

Тренинг направлен на развитие компонентов жизненного самоопределения: осознание своих способностей и возможностей, способствовать формированию позитивного образа будущего в сознании ребенка, развитие способности к самостоятельному выбору.

В программе тренинга выделены три этапа:

Подготовительный этап направлен на мотивирование и формирование позитивного отношения к новой деятельности; создание доверительных отношений в группе, способствующей раскрытию подростков, создание творческой обстановки. На данный период было отведено 3 занятия.

Задачи основного этапа включали способствование формированию позитивного образа будущего в сознании ребенка, развитие способности к самостоятельному выбору; осознание своих способностей и возможностей. Данный этап включал 4 занятия.

Заключительный этап направлен на закрепление основных навыков полученных в процессе занятий. Рефлексия, что дал тренинг каждому участнику, включение игр, позволяющих осознать изменения. Также подросткам дан инструмент планирования и развития самостоятельности, способствующий развитию самостоятельности воспитанников и формированию умений осуществлять управление собственной учебно-познавательной деятельностью.

После проведенного тренинга были организованы мини-сессии с погружением «Я - студент». Выходные дни подростки проживали самостоятельно в общежитии КГБПОУ «Дивногорский гидроэнергетический техникум им. А.Е. Бочкина», в субботу посещали специально организованные занятия, на которых им задавали домашнее задание (написание конспектов, рефератов, исследований и т.д.) на следующую неделю. Подростки проживали в общежитии, самостоятельно готовили, распределяли свой день. Таких выездов состоялось 6.

Эффективность коррекционного воздействия может, оцениваться как с точки зрения постановки целей и задач программы, так и с позиции разрешения реальных трудностей развития. Необходимо помнить, что результат коррекционной работы может проявляться постепенно. Кроме того, программа ориентирована не на полное разрешение проблем развития, а на запуск механизма самоизменения, осознаний. После проведения программы была проведена итоговая диагностика. Для данной диагностики была взята методика «Жизненный путь». Выбор данной методики объясняется ее большой информативностью и наиболее интересной подросткам.

По результатам диагностики можно сделать вывод о том, что изменения носят незначительный положительный характер и касаются протяженности, согласованности, эмоциональной оценки, временной перспективы, локуса контроля. Возможно, данные изменения являются только началом в личности подростков, проживающих в детском доме, и будут продолжаться, так как необходимо время для осознания и закрепления полученного опыта.

В процессе проведенной работы подростки выстраивали индивидуальную траекторию развития. В нее включаются такие составляющие, как «мои ресурсы» и ресурсы среды, «мои ограничения», «мои способности и возможности», планирование на близлежащие 3 года, у некоторых - на 5 и более лет. Также воспитанники представляли коллажи «Мой мир», «Что я должен познать» и «Мой путь».



Результаты диагностики и наблюдения за реализацией самоопределения воспитанников в их действиях в образовательной среде детского дома свидетельствуют о том, что:

Из разных типов действий по сопровождению самоопределения наиболее эффективны организационные формы – опыт жизни в качестве студентов с необходимостью самоорганизации и самообслуживания (выездная мини-сессия «Я-студент»).

Из использовавшихся тренинговых форм наиболее эффективны те, которые предполагают организацию действий ребенка, наименее – ориентированные на когнитивную сферу личности. Ярко проявилось рассогласование когнитивного и деятельностного компонентов самоопределения – воспитанники знают, что им следует отвечать на вопросы. Охотно планируют собственные действия, но не применяют этого в собственных действиях.

Это рассогласование определяет и ограничения психодиагностических методик в работе с подростками – данные психодиагностических методик не показывали существенных сдвигов в процессах самоопределения, между тем в действиях подростков такие сдвиги наблюдались.

Анализ результатов формирующего эксперимента позволил определить направления развития модели сопровождения самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме:

Одной из ключевых проблем для подростков в целом и воспитанников детского дома является рассогласованность когнитивного и деятельностного компонентов, поэтому важной задачей сопровождения является перевод его в деятельностные формы.

Деятельностными формами являются: социальные, личностные, профессиональные пробы, проектирование с реализацией (запланировать поступление в определенное учебное заведение и начать реализацию действий по поступлению).

Также необходимо выстраивание начала траекторий самоопределения непосредственно в детском доме – организация связей с учебными учреждениями и работодателям.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс]: Постановление Правительства РФ от 24 мая 2014 г. N 481 // Справочная правовая система «ГАРАНТ». - Режим доступа: <http://base.garant.ru/70661542/#ixzz4hRnIty1d>.
2. О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы [Электронный ресурс]: Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 // Справочная правовая система «ГАРАНТ». - Режим доступа: <http://base.garant.ru/70661542/#ixzz4hRnIty1d>.
3. О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 21.12.1996 № 159-ФЗ (ред. от 31.12.2014) // Справочная правовая система «КонсультантПлюс». - Режим доступа: URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_12778/ea3a3d53f6e57a53297](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12778/ea3a3d53f6e57a53297).
4. Агаркова, В. В. Характеристики поведения детей с ранним опытом институционализации / В. В. Агаркова, Р. Ж. Мухамедрахимов. // Вестн. С.-Петерб. ун-та. – 2013. – №4. – С. 99-108. Адлер, А. Наука жить/ пер. с англ. и нем. – К.: Port-Royal, 1997. – 288 с.
5. Алехина, С. В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, И. В. Вачков. // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №5. – С. 97-104.
6. Антонова, В. К. Концепты социальной инклюзии и эксклюзии в глобальном обществе: дрейф по социальным институтам, акторам и практикам / В. К. Антонова. // Журнал исследований социальной политики. – 2013. – №3, Том 2. – С. 151-170.

7. Арон, И. С. Профессиональное самоопределение старшеклассников в контексте социальной ситуации развития / И. С. Арон. // Национальный психологический журнал. – 2013. – №3. – С. 20-27.
8. Защита прав и свобод детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, - приоритетная задача государства. Доклад Уполномоченного при Президенте Р.Ф. по правам ребенка П. Астахов на Всероссийском съезде руководителей организаций для детей - сирот [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rfdeti.ru/files/-12.05.2015.>, свободный. – Загл. с экрана.
9. Бахматова, Т. Г. Социальная инклюзия сирот на региональном рынке труда: опыт Иркутском области / Т. Г. Бахматова, Ю. А. Чусова. // Социологические исследования. – 2015. – №6. – С. 40-45.
10. Байбародова, Л.В. Профориентация и самоопределение детей-сирот: учебно-методическое пособие / Л.В. Байбародова, Л.Н. Серебренников, А.П. Чернявская; под ред. Л.В. Байбародовой, М.И. Рожкова. – Калининград, 2010.-240с.
11. Бахматова, Т. Г. Социальная инклюзия сирот на региональном рынке труда: опыт Иркутском области / Т. Г. Бахматова, Ю. А. Чусова. // Социологические исследования. – 2015. – №6. – С. 40-45.
12. Берн, Э. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн. – М.: ООО «Издательство «Эксмо», 2014. – 91 с.
13. Бобылева, И.А. Сопровождение как технология индивидуализации социально-педагогической поддержки детей, оставшихся без попечения родителей / И.А. Бобылева // Психическая депривация детей в трудной жизненной ситуации: образовательные технологии профилактики, реабилитации, сопровождения. Материалы I Международной научно-практической конференции. 14–15 ноября 2013 год. Издательство: Московский городской психолого-педагогический университет, 2013. – 233с. - С. 170-178

14. Божович, Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М. : Международная педагогическая академия, 1996. – 209 с.
15. Бубнова, И.С. К проблеме профессионального самоопределения воспитанников детских домов//Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения. Труды Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Под. общ. ред. М.В. Темлянцева. Новокузнецк. - 2014.С.29-30.
16. Бырдина, О. Г. Педагогические средства формирования профессионально-ценностного самоотношения студентов педвуза / О. Г. Бырдина. // Молодой ученый. – 2013. – №10. – С. 501-503 Вдовина С.А., Вдовина Е.А. Профессионально-личностное самоопределение старшеклассников в условиях профильной школы // Молодой ученый. — 2014. — №6. — С. 679-681
17. Вдовина, С. А. Психолого-педагогическое содействие в профессионально-личностном самоопределении старшеклассников / С. А. Вдовина, Е. А. Вдовина. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – №9. – С. 2-7.
18. Сафин, В.Ф. Вопросы самоопределения личности и её активности: Межвузовский сборник научных трудов / Сафин. В.Ф.. – Уфа : Башкирский пединститут, 1985. – 109 с.
19. Воронина, Е. В. педагогическая поддержка формирования готовности к профессиональному самоопределению школьников / Е. В. Воронина. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – №9. – С. 94-99.
20. Гинзбург, М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М. Р. Гинзбург. // Вопросы психологии. – 1988. – №2. – С. 19-26.
21. Грицанов, А. А. Новейший философский словарь / А. А. Грицанов. – Минск : Книжный Дом, 1999. – 567 с

22. Давыдова, А. Ю. Социально-психологический подход к проблеме мотивации достижения личности в психологической науке / А. Ю. Давыдова. // Научные ведомости. Серия гуманитарные науки. – 2013. – №27. – С. 46-50.
23. Ефименко, В. Н. Адаптивно-развивающая среда учреждения интернатного типа как фактор социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / В. Н. Ефименко, Ю. В. Стафеева. // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2012. – С. 35-42.
24. Жизненное самоопределение: ступени роста: сб. науч. ст./ под общ. ред. проф. И.В. Плаксиной. – Владимир - ВлГУ, 2014.-240с.
25. Журавлева, О.В. Постинтернатное сопровождение воспитанников детских домов в условиях государственно-частного партнерства // Профессиональное образование и занятость молодежи – XXI век: материалы Междунар. научно-практич. конф.: в 2 ч. – Кемерово, 2013. – Ч. 1. – 365с.
26. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
27. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2002. – 512с.
28. Интернет-проект Министерства образования и науки РФ «Численность детей, состоящих на учете в государственном банке данных о детях, оставшихся без попечения родителей, на начало года (тыс. детей)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.usynovite.ru/statistics/2015/2/>, свободный. – Загл. с экрана.
29. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения молодежи / Е. А. Климов. - Ростов-на-Дону, 2006.- 283с.
30. Костюнина, Е. А. Трудности профессионального самоопределения подростков / Е. А. Костюнина, Л. Г. Агеева. // Молодой ученый. – 2015. – №20. – С. 530-533.
31. Левицкая, И. А. Профессиональное самоопределение как социокультурный процесс / И. А. Левицкая. // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – №2. – С. 136-140.

32. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. — М.: Смысл, 2000
33. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина. — М. : МПСИ, 2001. — 384 с.
34. Лукина, А.К. Социальная педагогика как педагогика среды: учеб. пособие/А.К. Лукина – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т., 2005. - 243с.
35. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: Учебник для студентов высших учебных заведений. 13-е изд., перераб. и доп./В.С. Мухина – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 608 с.
36. Образование Красноярского края «Система государственной поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.krao.ru/rb-topic.php?t=68>, свободный. – Загл. с экрана.
37. Ослон, В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья / В.Н. Ослон- М.: Генезис, 2006. - 368 с.
38. Педан, В. А. Роль событийного подхода в создании воспитательной сети учреждением дополнительного образования / В. А. Педан. // Человек и Образование. – 2016. – №1. – С. 104-108.
39. Бобылева, И.А. Постинтернат: конструктор системы сопровождения / И.А. Бобылева, И.Е. Доненко, О.В. Заводилкина и др.; под ред. И.А. Бобылевой – М.: Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья!», 2013. – 40 с.
40. Практикум по психологии жизненных ситуаций/Под ред. Е.Ю. Коржовой. – СПб.: ООО «Фирма «Стимс», 2016. - 268 с.
41. Прихожан, А.М. Психология сиротства: учебное пособие для вузов : рек. УМО вузов РФ / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. - 3-е изд. - СПб: Питер, 2007. – 192 с.
42. Проблемы профессионального самоопределения детей сирот // Молодежный научный форум: Общественные и экономические науки: электр. сб. ст. по материалам XXVII студ. междунар. заочной науч.-практ. конф. — М.:

«МЦНО». — 2015 — № 8(27) / [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://nauchforum.ru/archive/MNF\\_social/8\(27\)](http://nauchforum.ru/archive/MNF_social/8(27)).

43. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М.: Ин-т практ. психол., 1997. – 304 с.

44. Рерке, В. И. Изучение жизненной перспективы личности воспитанников интернатного учреждения в контексте субъективной картины мира / В. И. Рерке. // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология.. – 2015. – №1. – С. 248-250.

45. Рубинштейн, С. Л., Основы общей психологии: в 2-х т. / Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика. - (Труды действительных членов и членов-корреспондентов Акад. пед. наук СССР). Т. 1 / [сост. и авт. коммент. К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский]. - 1989. – 485 с.

46. Сапожникова, Т.Н. Принципы педагогического сопровождения жизненного самоопределения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Сапожникова Т.Н., Лунева Е.С. // Перспективы Науки и Образования. – 2013. - №4. – С.125-132.

47. Скворец, В. А. Жизнеустройство народа и моделирование социального организма / В. А. Скворец // Философия и общество. - 2013. - № 3. - С. 87-104.

48. Смолянинова, О.Г. Технология электронного портфолио в образовании: российский и зарубежный опыт / О.Г. Смолянинова. - Сибирский федеральный ун-т. — Красноярск, 2012. — 332 с.

49. Тренинговая программа эффективного взаимодействия специалистов, работающих с выпускниками интернатных учреждений: Методическое пособие / Под ред. М.Л. Бобровой, Н.И. Янушко. – Мурманск, 2012. – 68 с.

50. Услуга «Социально-психолого-педагогическое сопровождение выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях первичной трудовой занятости (наставничество на



рабочем месте)». Книга 25 / под ред. М. О. Егоровой. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2013. – 154 с.

51. Франкл, В. Человек в поисках смысла: Сборник: / Общ.ред. Л.Я. Гозмана. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.

52. Цицерон, М.Т. «О старости. О дружбе. Об обязанностях / М.Т. Цицерон - М.: Наука, 1974. -246 с.

53. Черного, Д. И. Динамика психического развития детей первого года жизни в связи с длительностью пребывания в учреждении / Д. И. Черного, Р. Ж. Мухамедрахимов. // Вестн. С.-Петерб. ун-та. – 2013. – №3. – С. 52-60.

54. Эриксон, Э. Молодой Лютер: психоаналитическое историческое исследование / Э. Эриксон – М.: Медиум, 1996. – 508 с.

55. Яковлева, Н. Ф. Воспитание характера детей – сирот: учебное пособие / Н. Ф. Яковлева. – Красноярск: Краснояр. Гос. Пед. Ун-т им. В.П. Астафьева., 2010. – 392 с.

56. Яковлева, Н. Ф. Проявления недостатков характера у детей - сирот / Н. Ф. Яковлева. // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2011. – №4. – С. 96-100.

57. Bakermans-Kranenburg, Marian J.; Bunkers, Kelley McCreery; Dobrova-Krol, Natasha A... Muhamedrahimov Rifkat J.; et al. (2012). The Development and Care of Institutionally Reared Children //Child Development Perspectives Volume: 6 Issue: 2 Pages: 174-180 Published: JUN 2012. DOI: 10.1111/j.1750-8606.2011.00231.x

58. Bühler, Ch. Zielstreben als Prozesse. — Psychologische Rundschau, 1967, No. 2. - S.99.

59. Cottle. T.J. Perceiving time: a psychological studi with men and women. -N.Y. 1976.-276 p.

60. Hawk Brandi; McCall Robert B.; Groark Christina J.; Muhamedrahimov Rifkat J.; Palmov Oleg I.; Nikofova Natalia V. (2012). Age at Adoption: A Measure of Time in the Orphanage or Child-Specific Factors? // Adoption Quarterly, Vol. 15, №1, 2012, P. 18-34 (ISSN 1092-6755)

61. Gerstmann P. Sposób formułowania planów życiowych a poziom równowagi emocjonalnej dorastającej młodzieży // Psychologia wychowawcza. 1981. XXIV. № 1. S. 66—75.
62. McCall, Robert B.; Groark, Christina J.; Fish, Larry; Muhamedrahimov Rifkat J.; et al. Maintaining a Social-Emotional Intervention and Its Benefits for Institutionalized Children // Child Development Volume: 84 Issue: 5 Pages: 1734-1749 Published: SEP 2013. DOI: 10.1111/cdev.12098
63. Ryan, R. M., & Deci, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist. 2000. Vol.55. №1. P. 68-78.
64. Cheung Chau-kiu, Lee Tak-van. Improving social competence through character education // Evaluation and Programm Planning. Child Welfare and the Challenge of the New Americans. 2010. August. P.255-263.

## **ПРИЛОЖЕНИЕ А**

### **(обязательное)**

Краевое государственное учреждение для детей-сирот  
и детей, оставшихся без попечения родителей  
«Сосновоборский детский дом»

Центр психолого-педагогического сопровождения  
учреждений КГКУ для детей-сирот и детей,  
оставшихся без попечения родителей  
центральной территории Красноярского края

## **Программа**

### **«Учусь жить самостоятельно»**

#### **Составители:**

социальный педагог Центра ППС  
учреждений внесемейного воспитания  
центральной территории Красноярского края  
Прасолова Т.С.

## СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка	3
Паспорт программы	4
Тематический и календарный план занятий	7
Используемые источники	11

## **Пояснительная записка**

Отсутствие познавательной активности препятствует поиску нахождения своего места в жизни, жизнь детей, воспитывающихся в детском доме, протекает без их усилий, они плывут по течению, не пытаясь менять свою жизнь и свое отношение к ней. Они не проявляют интереса ко всему новому, новое вызывает чувство страха, тревожит. Не желание напрягать свой мозг, потребительское отношение к жизни, отсутствие осознанности и ответственности за свои поступки очень часто приводит к различным девиациям, делинквентным поступкам. Равнодушие, пассивность, скука в жизни ведет к поиску быстро доступных стимулов в алкоголе, наркотиках, неразборчивых сексуальных связях. Отсутствие направленности на будущее убивает надежду на возможность изменения жизни в настоящем.

Психологические исследования показывают, что формирование мотивации, связанной с отдаленным будущим (формирование временной перспективы) наиболее интенсивно происходит в подростковом и юношеском возрасте. При благоприятном развитии личности в этом возрасте связано со становлением жизненного плана и глубокой, протяженной временной перспективой будущего. И наоборот личность в неблагоприятном развитии характеризуется сужением временной перспективы или вообще игнорируют течение времени.

И. Лангемейер и З. Матейчек (1984) обнаружили неразвитость временной перспективы у детей, растущих вне семьи. У подростков, воспитывающихся в детском доме, практически отсутствуют высказывания о счастье, что свидетельствует о тревожности, боязни надеяться на счастье и о неадаптивной защищенности, а также об ограниченности временной перспективы. В высказываниях о заветных желаниях воспитанники из интернатов используют предположительную, желательную модальность. Они как бы не уверены в своем праве на желания, не чувствуют себя хозяевами своих желаний. Симптом

отчуждения желаний является неблагоприятным для личностного развития, так как не позволяет мечтать, строить планы на будущее.

Воспитание в государственных (интернатных) учреждениях, смена учреждений и опекунов ребенка — это факторы, травмирующие психику ребенка, делающие затруднительной реализацию его потенциальных возможностей, кардинально меняющие его судьбу, надолго разрушающие его взаимоотношения с окружающим миром и влияющие на процессы социализации, и индивидуализации.

Особые условия и пространство детского дома оказывают сильнейшее влияние на развитие личности детей-сирот, как видно из анализа литературных данных оно носит чаще негативный характер.

Следствием психофизических особенностей, психолого-педагогических проблем связанных семейной депривацией и проживанием в условиях детского дома, являются негативные социально - психологические явления. Так, на личностном плане — это проявление у воспитанников иждивенческой позиции, трудностей в установлении контактов и привязанностей, низкая самоорганизация, низкая учебная мотивация и инфантилизм. Общим следствием этого являются проблемы жизненного самоопределения и будущего жизнеустройства.

## **Паспорт программы**

Цель программы: развитие ключевых компонентов жизненного самоопределения: когнитивный, мотивационно — ценностный, эмоционально — волевой, действенно — практический.

Целевая группа:

Основная целевая группа — дети — сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, подросткового возраста

Формы работы:

— групповые

— индивидуальные

Методы работы:

— диагностика

— тестирование

— тренинг

— наблюдение

Условия проведения:

Занятия проходили два раза в неделю по 2 часа, всего 8 занятий.

Форма работы: индивидуально - групповая.

Целевая группа: дети – сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, подросткового возраста.

При реализации программ было выделено 3 этапа: подготовительный, основной, заключительный. Каждый этап служил для выполнения определенных задач.

Этапы программы

Подготовительный этап

Основными задачами данного этапа является: мотивирование и формирование позитивного отношения к новой деятельности; создание доверительных отношений в группе, способствующей раскрытию подростков, создание творческой обстановки.

Решение данных задач достигалось с помощью следующих методов: выработка и принятие правил группы, игра, групповая дискуссия, методы, направленные на развитие социальной перцепции. Данный этап является очень важным, отработка поставленных задач способствует дальнейшей продуктивной работе в основном этапе, а также уже на этом этапе решались проблемы, выявленные методиками. В частности, осознание и обсуждение своих проблем на группе, способствовало самораскрытию и принятию других мнений о себе, что заставляло задуматься о желании меняться, снизило уровень эмоциональной неустойчивости. Решение одной из задач данного этапа, создание доверительной обстановки, самораскрытие участников, и переход

общения на другой уровень, отличный от обычного - явился полезным для воспитанников.

Именно на этом этапе, основное требование к ведущему – забота и бережное отношение ко всем участникам, для их эмоционального комфорта и безопасности. На данном этапе были подобраны игры способствующие выработке интереса, а дискуссии способствующие самораскрытию каждого участника группы. На данный период было отведено 3 занятия. Результатом решения поставленных задач явился факт нетерпеливого ожидания занятий и добровольный приход всех участников на занятия.

#### Основной этап

Основными задачами данного этапа было способствование развитию таких компонентов самоопределения как: формирование позитивного образа будущего в сознании ребенка, развитие способности к самостоятельному выбору; осознание своих способностей и возможностей. Решали данные задачи через: «Наполнение» мира подростков многообразием профессиональных деятельностей, способствует формированию согласованности; построение образа личного будущего, наполнение его событиями профессиональной, личной, семейной жизни, способствует формированию протяженности и направленности, дискуссии и обсуждение событий прошлой и будущей жизни, способствуют выработке более адекватного отношения к прошлому и будущему; игровые и арт - упражнения работают с дифференцированностью; формирование локус контроля происходило косвенно, на протяжении всех занятий, но без прямого упоминания о нем.

Построение индивидуальных и групповых представлений о будущем, обсуждение полученных результатов и наполнение знаниям образа мира.

Построение индивидуальной образовательной и деятельностной траектории, позволяющей реализовать образ собственного будущего. Данный этап включал 4 занятия.

#### Заключительный этап



Задачи данного блока направлены на закрепление основных навыков полученных в процессе занятий. Рефлексия, что дал тренинг каждому участнику, включение игр позволяющих осознать изменения.

Наличие у подростков из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, таких знаний позволит говорить о некотором уровне социальной стабильности, которые можно рассматривать в качестве социально-психологического результата процесса жизненного самоопределения.

Ожидаемые результаты:

Реализация программы позволит развить компоненты жизненного самоопределения подростков, воспитывающихся в детском доме:

- когнитивный - знание о своих ценностях, ресурсов и особенностей социальной ситуации самоопределения;
- мотивационно – ценностный - наличие способности формирования мотива к самоопределению и самоактуализации;
- эмоционально – волевой - способность к саморегуляции;
- действенно – практический - умение реализовывать действия.

### **Тематический и календарный план занятий**

В таблице 1 представлен тематический и календарный план занятий.

Период	Кол-во часов	Тема занятия	Структура занятия	Задачи занятия
Сентябрь	2 часа	«Знакомство»	Вводная беседа. Упражнение – разминка «Смешное приветствие» [8, с.52]	Знакомство участников друг с другом. Формирование интереса и мотивации к

Продолжение таблицы 2

Период	Кол-во часов	Тема занятия	Структура занятия	Задачи занятия
			Обсуждение и принятие правил работы группы. «Поменяйтесь местами» [5, с.29]. Тест «СЖО», методика «Линия жизни». Упражнение «Паутина» [3, с.34] <i>Домашнее задание: нарисовать или сделать в виде коллажа «ресурсную карту»</i>	посещению дальнейших занятий. Сплочение группы.
Сентябрь	2 часа	«Общение и умение слушать»	Разминка «Прошепчи имя [1, с.20-21]». Психогеометрический тест, автор С. Деллингер. Информационный блок Психология общения.	Продолжение формирования интереса к занятиям. Введение понятия «психологическая информация».
Сентябрь	2 часа		Анкета «Умеете ли вы слушать». Упражнение «Слушание в различных позах». Представление «ресурсной карты» Упражнение «Дрожащее желе», «Запрещенные слова».	Формирование представления об общении, как психологическом явлении, формирование адекватно коммуникации

Продолжение таблицы 2

Период	Кол-во часов	Тема занятия	Структура занятия	Задачи занятия
Октябрь	2 часа	«Будь готов»	<p>Упражнение «Если бы я был...» [4, с.20].</p> <p>Упражнение «Генеральная уборка» [4, с.171-173].</p> <p>«Кто знает» [8, стр156]</p> <p>Упражнение «Достижение цели»</p> <p>Обратная связь.</p> <p><i>Домашнее задание: составить «дерево целей»</i></p>	Выяснение ценностно-мотивационных установок участников группы
Октябрь	2 часа	«Прекрасное далеко»	<p>Упражнение – активатор «Разожми кулак» [8, с.76].</p> <p>Рисунок «Я через 10 лет».</p> <p>Представление дом. задания «дерево целей».</p> <p>«Взгляд в будущее» [8, с. 542-453].</p> <p>Упражнение «Тетрадь моих достижений» [8, с.446-447].</p>	Укрепление личностного ресурса и позитивизация образа «Я».

Окончание таблицы 2

Период	Кол-во часов	Тема занятия	Структура занятия	Задачи занятия
Октябрь	2 часа	«Present»	Разминка «Совместный счёт» [8, с.143]. Методика «Линия жизни» Л.Ф. Бурлачук. Методика исследования самооценки (В.Г. Щур, С.Г. Якобсон). Упражнение «Голос поколений» (модификация метода Стенли Криппнера).	Обсуждение настоящего, его взаимосвязи с будущим, что можно сделать сейчас, чтобы будущее соответствовало планам
Ноябрь	2 часа	«Через тернии к звездам»	Разминка, упражнение «Путанница» [8, с.112]. Упражнение «Через тернии к звездам» (Приложение 1). Обратная связь.	Разработка личностной программы развития с использованием компьютерной презентации Способствовать развитию самостоятельности и формированию умений осуществлять управление собственной учебно-познавательной деятельностью.
Ноябрь	2 часа	Итоговое занятие	1. Представление наработанного. 2. Технология «Портфель достижений» [7, с.158-166]. 3. Рефлексия.	Инструмент планирования и развития самостоятельности

## **Список используемых источников**

1. Анн, Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. / Л.Ф. Анн. – М: СПб., 2003. – 248с.
2. Грецов, А. Тренинг общения для подростков. / А. Грецов – С.-П.: ЗАО Издательский дом Питер, 2006. -135с
3. Коррекционно-развивающая программа для подростков «Фарватер» / Под ред. Е.В. Емельяновой. –М: СПб.: Речь, 2010. 384 с.
4. Семенова, Н.Б. Раменская Т.П., Купреева А.Е. Укрепление психического здоровья детей и подростков в общеобразовательных учреждениях Республики Саха (Якутия) / Методические рекомендации. – Красноярск, 2013 г. – с. 53.
5. Смолянинова, О.Г. Технология электронного портфолио в образовании: российский и зарубежный опыт / О.Г. Смолянинова. - Сибирский федеральный ун–т. — Красноярск, 2012. — 332 с.
6. Тренинг для подростков: профилактика асоциального поведения / Г. И. Макарычева – С.-П.: СПб.: Речь, 2007. - 192 с.
7. Тренинговая программа эффективного взаимодействия специалистов, работающих с выпускниками интернатных учреждений: Методическое пособие / Под ред. М.Л. Бобровой, Н.И. Янушко. – Мурманск, 2012. – 68 с.
8. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? /К. Фопель - 2-е изд. – М.: Генезис, 2010. – 541 с.

## **ПРИЛОЖЕНИЕ Б**

### **(рекомендуемое)**

#### **Упражнение «Через тернии - к звездам»**

*Цель:* разработка личностной программы развития с использованием компьютерной презентации. Работа по слайдам:

Человек-автор своей собственной жизни. Только стремление изменить себя и свою жизнь может принести успех.

Подумайте и ответьте на вопрос: что для вас лично означает понятие «успех»? Выведите свою формулу успеха.

Построить успешную жизнь, не имея цели и мечты, так же невозможно, как построить дом без проекта. Каждый человек может достичь успеха, нужно только иметь цель и стремиться к ней. Постарайтесь, не ставя себе никаких (!) ограничений, нарисовать свою будущую жизнь - так, как вы хотели бы, чтобы она сложилась, с теми дорогами, по которым вы хотели бы пройти, с теми вершинами, на которые вы хотели бы взойти. Начните со списка того, о чем вы мечтаете, кем хотите стать, каким хотите стать, где жить, чем заниматься, что иметь.

То, кем мы хотим стать в жизни, чего достичь, тесно связано с тем что мы более всего ценим в жизни. Укажите стрелками разной длины наиболее важные или менее значимые по отношению к себе ценности.

Выбранные тобой жизненные ценности помогут тебе правильно поставить цель. Поставленная цель-уже половина успеха. Сконцентрируй свое внимание на главном, что для тебя самое важное – обозначь конкретную цель, важно формулировать такие цели, достижение которых в принципе зависит от тебя; не надо рассчитывать на то, что кто-то что-то должен сделать и тогда все будет хорошо; то, к чему ты стремишься, должно принадлежать тебе, исходить от тебя, быть твоим;

Как ты считаешь, от чего зависят твои успехи в достижении целей? Выдели цветом тот вариант, который наиболее близок тебе.

А теперь постарайся выразить свою цель более точно. Недостаточно сказать я хочу быть успешным - это слишком расплывчато. Необходимо конкретизировать: что именно сделать, чего достичь и т.п.

Теперь составьте список тех необходимых для достижения целей ресурсов, которыми вы уже обладаете. Опишите, что у вас уже есть - это могут быть какие-то черты характера, качества, умения, уровень вашего образования, ваша энергия, наконец, время, которым вы располагаете и т.п, которые вам помогут в достижении цели.

Сила воли, трудолюбие, вера в себя – главные условия успеха. Определи свой «круг воли». Чтобы достичь положительного результата нужно увеличить свое желание и силу воли в 10раз.

А теперь проанализируй, что препятствует иметь все то, о чем ты мечтаешь, к чему стремишься, прямо сейчас. Что конкретно мешает? Что ограничивает? Чего не хватает? Возможно, ты не умеешь планировать время. Или план есть, но никак не можешь приступить к его реализации. Может быть, делаешь слишком много дел одновременно, а может быть, напротив, чрезмерно сосредоточен на чем-то одном и упускаешь остальное. Может быть, просто боишься, что у тебя ничего не получится? Обозначь те волевые качества, которые тебе необходимы в работе.

Чего ты хочешь достичь в жизни, в чем преуспеть, что изменить в себе? Какие личностные качества и умения ты хотел бы развить в себе, чтобы достичь успеха?

Итак, первый, очень важный шаг сделан. Ты точно знаешь, чего хочешь; ты определил, какие стороны твоей личности помогают, а какие мешают достичь цели. Задача следующего шага - разработка собственно стратегии достижения успеха. На этом этапе можно воспользоваться некоторыми идеями нейролингвистического программирования Дж. Гриндера и Р. Бандлера, а именно: попытаться смоделировать кого-то, кто уже достиг того, к чему ты

стремишься. Воспользуйся такими моделями. Этими людьми могут быть те, кого ты хорошо знаешь, а могут быть и просто известные люди, добившиеся необыкновенных успехов. Вспомни имена 3-5 человек, которые уже добились того, к чему ты стремишься. В нескольких словах опиши их личностные качества и поведение, которые привели их к успеху.

После этого закрой глаза и представь, что каждый из этих троих (пятерых) собирается дать тебе совет, как лучше всего достичь цели. Запиши основную идею того, что они скажут.

У каждого человека свой ключ успеха, подбери для себя тот который больше всего тебе подходит.

Успех-это ряд преодоленных неудач. Проанализируй свои возможности: можешь ли ты добиться своей цели один или тебе нужна помощь и поддержка. Где и в чем? Отметь стрелкой, на какой высоте пирамиды ты сейчас находишься в достижении своей цели.

Планируя свои дела, мы добиваемся результата. Запиши все свои дела, которые предстоит сделать для достижения цели. Распредели их в порядке важности: 1-главное, то, что необходимо сделать срочно. 2-важное, то, без чего дело не двинется дальше. 3-менее важное, но то, что тоже необходимо выполнить. Затем нужно спланировать поиск людей (как взрослых, так и сверстников), мест (школа, учреждение дополнительного образования, библиотека, Интернет и т.д.), средств (бумажные или электронные носители и проч.), с помощью которых он сможет выполнить назначенные им самому себе задания.